Antonio Vigilante

L'educazione è pace

Scritti per una pedagogia nonviolenta

Ai miei studenti.

Premessa

L'educazione ha a che fare, in modo essenziale, con la pace. Non nel senso che la pace sia il fine o uno dei fini dell'educazione, ma in un altro, più radicale: educare vuol dire fare in modo che accadano, qui ed ora, situazioni di pace. *La pace non è* uno *scopo dell'educazione, ma è tutt'uno con l'educazione stessa. Se c'è pace, c'è educazione. Ogni volta che entra la pace nella quotidianità di una persona, si può dire che quella persona si sta educando.*

Questa è l'idea di fondo da cui muove la riflessione degli scritti raccolti in questo libro, la maggior parte dei quali sono stati pubblicati negli ultimi anni nella rivista Azione Nonviolenta*, fondata nel 1963 da Aldo Capitini, e su* Educazione Democratica*, una rivista di pedagogia politica di impostazione antiautoritaria di cui sono direttore scientifico.*

Non è questo dunque un libro sulla educazione alla pace*, un concetto che contesto proprio perché ritengo che la pace non possa essere un fine (il principale o uno dei tanti) dell'educazione, essendo la condizione dell'educazione stessa. È, invece, un tentativo di riflessione sull'educazione che, appresa la lezione di Alice Miller (cui è dedicato uno dei saggi), è attenta al carattere violento di tanta pretesa educazione del passato e del presente. L'educazione è stata ed è una comoda giustificazione per imposizioni, umiliazioni, costrizioni di ogni sorta. Si vogliono educare persone autonome, negando loro l'autonomia; si vuole educare alla democrazia attraverso relazioni di dominio, gerarchiche ed asimmetriche: e così via. L'educando diventerà una persona in senso pieno solo nel futuro; nel frattempo è, appunto, un educando, ossia un essere in divenire. I luoghi dell'educazione e le situazioni educative sono segnati dal malessere, dalla noia, dalla sottomissione che suscita il conformismo o la ribellione. Tutte le buone intenzioni sono per il futuro, tutte le cattive prassi sono per il presente.*

Un momento importante di questo tentativo di riflessione è il ripensamento della relazione educativa. Ogni rapporto asimmetrico è un rapporto di dominio, sempre aperto all'esercizio della violenza. Il rapporto educativo non può che essere simmetrico, anche se di una simmetria dinamica, in movimento verso altro. Chi educa si educa nell'atto di educare; e chi viene educato a sua volta educa, perché in una situazione educativa tutti danno un contributo all'impresa comune. C'è educazione quando dei soggetti si muovono insieme nella ricerca del vero e del bene, ed in questo movimento sperimentano la pace. La quale non è, come cercherò di chiarire, semplice assenza di conflitto, ma espansione, manifestazione, espressione di sé: pienezza di vita.

Tra le altre cose, sostengo in questi saggi la necessità di introdurre la pratica della meditazione nelle nostre istituzioni educative, per la grande opportunità di conoscenza di sé che esse offrono. Sono convinto che una delle ragioni dell'insufficienza delle nostre scuole, che si fa sempre più evidente, sia nell'assenza di autentica spiritualità, che è qualcosa di ben diversa dall'insegnamento (peraltro dogmatico e confessionale) della religione. La spiritualità è la dimensione del contatto con sé stessi, dell'intensità e profondità di vita e di pensiero. Una educazione che non attinga anche questa dimensione mi sembra condannata alla parzialità ed all'insuccesso.

Il titolo di questo libro richiama quello di un libro di Enrico Peyretti, tra i più lucidi testimoni nel nostro paese di una cultura della pace e della nonviolenza: La politica è pace *(Cittadella, Assisi 1998). Tra politica e guerra c'è una opposizione totale: non è vero che, come vuole von Clausewitz, «la guerra è la continuazione della politica con altri mezzi». La politica esiste fino a quando esiste la pace; il suo compito è esattamente quello di creare e custodire la pace. Quando la pace non c'è più, quando scoppia la guerra, la politica è morta. La guerra non è la continuazione, ma il fallimento della politica. Ora, c'è una relazione essenziale e reciproca tra politica ed educazione. La politica rende possibile l'educazione, l'educazione rende possibile la politica.*

Una politica intesa come pace, vale a dire una politica autentica, crea le condizioni per una educazione intesa come pace. Nei sistemi violenti e totalitari, l'educazione è compromessa. Non è consentito uno sviluppo libero e multidimensionale della personalità, e l'educazione è al servizio dell'ideologia ed agisce come modellamento, ossia in modo violento. Basti pensare ai balilla durante il Regime fascista, all'educazione militare, all'autoritarismo, al fanatismo, all'inquadramento ideologico, alla chiusura culturale della scuola fascista. D'altra parte, una educazione come pace è la premessa migliore per avere una politica di pace. Chi educa, sta costruendo un mondo: e può essere un mondo di pace o un mondo di guerra.

La straordinaria importanza dell'educazione consiste in questo. Attraverso l'educazione si costruisce – si cerca di costruire – il mondo di domani, che dovrà essere migliore di quello di oggi. Non solo. L'educazione è già anticipazione di questo mondo: essa si sforza per quanto possibile di realizzare qui ed ora situazioni libere dalla violenza, costruisce strutture di potere che resistono al dominio e mostrano la possibilità di una alternativa ad esso.

A. V.

Educare nella pace

Chi legge e studia gli scritti di Gandhi, di Capitini, di don Milani – dei maestri della nonviolenza che sono stati anche grandi educatori – può restare sorpreso dalla assenza in essi di quella che oggi si chiama *educazione alla pace*. Non che manchi, naturalmente, la consapevolezza dell'importanza dell'educazione per creare una civiltà pacifica, che è anzi il centro stesso della loro riflessione pedagogica; manca invece un percorso specifico all'interno della più ampia impresa educativa. In altri termini, l'educazione alla pace è l'educazione *tout court*. Solo educando, vale a dire lavorando e lottando perché le persone possano sviluppare pienamente, liberamente, senza paura sé stessi, si superano la violenza, il dominio, la guerra. L'educazione alla pace è una educazione settoriale, si affianca alla educazione alle democrazia, alla legalità, alla affettività eccetera, come se si trattasse di completare con dei dettagli (anche se con dettagli decisivi) il piano formativo generale. Di più: il rischio è quello di mirare ad adeguare, attraverso l'educazione, un certo modello umano, considerato desiderabile, di pervenire ad una sorta di personalità pacifica o nonviolenta. Una tale progetto pedagogico, che sulle prime appare assolutamente condivisibile, è in realtà viziato alla radice da una impostazione violenta, poiché c'è violenza ogni volta che si cerca di plasmare il libero divenire di un essere umano secondo un modello prestabilito.

Non si rifletterà mai abbastanza sul rapporto tra educazione e violenza. Non mi riferisco alla violenza più evidente, quella fisica, che pure è stata massicciamente presente nelle istituzioni educative, e non è affatto scomparsa dai contesti familiari. Non mi riferisco nemmeno alla violenza di concezioni educative oppressive e totalizzanti, quali quelle documentate (e denunciate) da Alice Miller. Mi riferisco alla violenza sempre in agguato nel pensare, nel tentare la

prassi educativa, anche quando questo pensare, questo tentare sono mossi dalle migliori intenzioni.

Leggiamo Rousseau, il padre della pedagogia moderna:

> Fate esattamente il contrario del vostro allievo – scrive nell'*Emilio* - : lasciategli sempre credere di essere lui il padrone, ma siate sempre voi ad avere le redini in pugno. Non v'è soggezione tanto perfetta quanto quella che conserva l'apparenza della libertà: la sua stessa volontà viene ad essere così nelle vostre mani. Il povero fanciullo che niente sa, che niente può, che niente conosce, non è interamente in vostro potere? (Rousseau 2008, 137)

Padrone, redini, soggezione. La relazione educativa è una relazione di potere. L'obiettivo è lo stesso della peggiore *pedagogia nera*, ma lo strumento è più raffinato. Non va molto diversamente nelle nostre scuole e nelle nostre famiglie. Il docente, il genitore hanno una certa idea di dove vogliono portare l'alunno, il figlio; hanno richieste, solo soddisfacendo le quali si diventa bravi alunni e bravi figli; ed hanno un sistema di punizioni, di disconferme, di umiliazioni per quei figli e quegli alunni che non sono come loro desiderano. Non meraviglia che le scuole e le famiglie siano spesso luoghi senza pace. La scuola, in particolare, funziona secondo una logica di selezione/espulsione che è intrinsecamente violenta. È difficile negare che espellere qualcuno da un gruppo umano sia una forma di violenza. Si obietterà che è una violenza necessaria ed ineliminabile. Ne convengo; ma con una precisazione: in questo contesto. Vale a dire, nelle società capitalistiche, la cui legge è la competizione sfrenata, appena contrastata dalla retorica sulla democrazia e i diritti umani.

Anche educare alla pace, dunque, può essere una cosa violenta, se si cerca di fare degli studenti di una classe, o dei propri figli, un certo tipo di persona, sia pure una persona pacifica, mite, tollerante. Cosa diversa è educare *nella* pace. In questo caso l'enfasi non è sul fine futuro dell'educazione, sul modello pensato dall'educatore che lo

studente o il figlio devono realizzare. Educare nella pace vuol dire far sì che le situazioni educative, qui ed ora, siano pacifiche. Perché ciò accada, occorre che che vi sia simmetria nelle relazioni, una comunicazione piena, una accettazione reciproca, una esperienza autentica ed aperta al nuovo.

È opinione diffusa tra i pedagogisti e gli educatori che ogni relazione educativa non possa che essere asimmetrica, riguardare cioè persone che sono su piani differenti. Se così non è, si dice, viene a mancare per l'educando la guida di cui ha bisogno. È il caso di quei genitori o docenti che si pongono come amici dei loro figli o studenti, di fatto, si dice, abdicando al loro ruolo. Affinché vi sia educazione occorre che vi sia una giusta distanza. Questa opinione è legata a doppio filo alla concezione della educazione come imposizione di un modello umano. L'educatore rappresenta colui che incarna il modello e lo trasmette, l'educando colui che prende forma progressivamente secondo quel modello. L'educatore è il punto terminale della tensione dell'educazione, che è appunto un processo che va dall'educando all'educatore – dal figlio al genitore, dallo studente al docente. I primi diventano come i secondi; i secondi fanno da modelli per i primi. Ora, la caratteristica di chi fa da modello è quella di restare immobile. Il docente e il genitore impegnati in una relazione educativa asimmetrica sono fissi, fermi nella loro presunta perfezione. Abbiamo qui una doppia violenza. Da una parte, l'educando è vittima di violenza perché non può esplorarsi liberamente, ma è chiamato a conformarsi ad un modello pensato da altri; dall'altra, l'educatore è vittima di violenza perché è costretto a fissarsi nel ruolo del modello educativo, e per farlo deve nascondere le sue fragilità, le incertezze, i segni della sua umanità necessariamente imperfetta. In una relazione educativa simmetrica l'educatore non è un modello fisso, né l'educando tende verso di lui. Entrambi tendono verso qualcosa di ulteriore. Sono entrambi in ricerca del vero, del bene, del bello, del giusto. Queste cose non sono possesso sicuro del docente o del geni-

tore; anche lui è alla ricerca. Educatore ed educando stanno facendo lo stesso cammino, e nessuno dei due conosce la destinazione.

Solo in una relazione simmetrica è possibile una comunicazione profonda. Un modello non comunica: trasmette. Il processo è unidirezionale. Il dialogo, quando c'è, è fittizio. Il docente fa domande di cui già conosce la risposta. Non c'è ricerca comune, non sono possibili risposte alternative. Comunicare vuol dire mettere in comune. Il docente-modello comunica, mette in comune il suo sapere, senza però ammettere che quello stesso sapere può essere scomposto, rielaborato, arricchito, magari anche messo in crisi in un gruppo di ricerca costituito da lui ed i suoi studenti. Inoltre, non comunica null'altro al di fuori del proprio sapere. La sua umanità resta fuori dalla scena. Ciò fa parte della giusta distanza. Comunicare il proprio sapere non è comunicarsi. Questo è possibile solo tra persone impegnate in un cammino comune, in una ricerca aperta, nella quale ognuno può portare qualcosa di essenziale. Nella relazione educativa asimmetrica l'educando è segnato solo dalla negatività e dalla mancanza. Quando se ne afferma la centralità, lo si fa in modo retorico; in sostanza, è il docente – il genitore – colui che è in possesso di ogni positività (cultura, valori, competenze, eccetera). Non c'è comunicazione autentica, se non c'è ascolto, e non c'è ascolto, se non si ritiene che la persona che parla possa dire qualcosa di importante per noi. Nel pensiero pedagogico di Capitini, il maestro porta nella relazione educativa il senso doloroso del limite e la consapevolezza dei valori, il fanciullo porta l'apertura ad una realtà liberata (Capitini 1953). Entrambi contribuiscono all'incontro – il più straordinario incontro che sia possibile tra esseri umani – con qualcosa di essenziale. Entrambi hanno qualcosa da comunicare. Comunicando profondamente, essi mettono in comune quello che sono. La comunicazione si fa comunione, accettazione e riconoscimento reciproco.

L'educazione è pace – cioè educazione piena – quando la nozione si fa esperienza, e l'esperienza si fa intelligenza. Il primo passo è

la conoscenza ricevuta, la nozione, il dato trasmesso attraverso la lezione disciplinare del docente o quella di vita del genitore. È un primo passo assolutamente insufficiente, anche se in molte realtà che si pretendono educative non si tentano passi ulteriori. Oltre il dato e la nozione procede l'esperienza. «Dicam enim tibi, Catule, non tam doctus quam, id quod est maius, expertus», scrive Cicerone (*De Oratore*, lib. II, XVII, 72). Esperto, che è più che dotto. Mille nozioni non fanno un'esperienza. L'esperto è colui che ha messo alla prova le nozioni, e ciò facendo ha messo alla prova anche sé stesso. Il dotto è al sicuro, confortato dal sistema del sapere, inserito in un mondo ordinato di conoscenze. Chi fa esperienza si sporge verso il nuovo, rischia, si espone alla possibilità dell'errore, dello scacco, della sofferenza. Il dotto ha ricevuto un patrimonio che attraverso di lui giungerà intatto a quelli che verranno dopo di lui, l'esperto cerca di accumulare patrimoni diversi, e facendo ciò rischia di perdere ciò che già ha. Il dotto ha di fronte a sé un mondo pacificato dalla conoscenza, reso stabile e certo, ordinato e prevedibile. Chi fa esperienza fronteggia la realtà, si cimenta con essa; così facendo, interrompe la ripetizione e fonda la possibilità della novità. Ma il suo orizzonte resta quello di un dominio, di un disciplinamento della realtà da parte del soggetto. Educare all'esperienza vuol dire favorire il sorgere di una umanità in tensione costante con la realtà, aperta e protesa verso il nuovo, in grado di realizzare un umanesimo nel quale molto contano la scienza e la tecnica. Questo è molto, ma non è tutto. Per usare la terminologia di Capitini, siamo nella dimensione dell'amministrazione del mondo. C'è una dimensione ulteriore, un passo oltre l'umanesimo. Capitini parla di *religione*, dando alla parola un significato che nulla ha a che fare con le chiese, le fedi, i dogmi, perfino con il credere o non credere in Dio. Religione è fare i conti con la realtà, portare l'esperienza fino al punto in cui ci apre al contatto con le cose stesse e con ciò che noi stessi siamo. Non c'è più il fronteggiarsi dell'esperienza umanistica. *Religio* indicava lati-

namente non solo la fede e la devozione, ma anche la scrupolosità. *Religioso* era colui che seguiva il proprio dovere, che si faceva scrupoli. Che faceva attenzione. Ogni esperienza, seguita scrupolosamente, condotta coerentemente fino all'estremo, porta alla intelligenza.

Si consideri una cosa qualsiasi. All'inizio, di quella cosa sappiamo ciò che abbiamo imparato a scuola o abbiamo letto su un libro. È il primo livello, quello della nozione. Possiamo andare oltre, prendere quella cosa, maneggiarla, modificarla, nutrirla, prendercene cura. Stiamo facendo esperienza di quella cosa. Essa ci è ora infinitamente più vicina. Ma la esploriamo per trarne vantaggio, per farla rientrare nel sistema universale delle cose utili, che funzionano, che appagano. Può succedere, però, che quella cosa cessi di significare per noi in base alla sua usabilità. Che ci colpisca per sé stessa, che ci interpelli, che richieda tutta la nostra attenzione. Quando ciò accade, siamo oltre l'esperienza: siamo entrati nel campo dell'intelligenza. Possiamo limitarci ad osservare per qualche istante, tornando poi ad una considerazione utilitaristica, oppure possiamo lasciarci condurre fino al fondo della cosa. Fima Numberg, il protagonista di un bel romanzo di Amos Oz, si sorprende ad osservare uno scarafaggio.

> Fima osservò le piccole antenne che fremevano producendo pigri semicerchi. Ebbe modo di notare una massa di minuscole, rigide setole, in forma di baffi. Scrutò le zampe filiformi, che gli parevano piene di articolazioni. Scoprì la delicata struttura delle ali affusolate. E si riempì di un timor sacro di fronte all'esile e accurata costituzione di questa creatura, che ormai non gli faceva più schifo, anzi gli pareva incredibilmente sofisticata... (Oz 2007, pag. 76)

Questa è intelligenza. La visione che Fima ha di uno scarafaggio è radicalmente diversa da quella corrente. L'attenzione lo porta a vedere la meravigliosità di una creatura oggetto del disprezzo universale. L'intelligenza, che vede fino al fondo, sa cos'è il rispetto – guarda

meglio ciò che uno sguardo distratto ha fissato in una nozione, in un giudizio.

L'intelligenza, che è una sorta di fenomenologico andare alle cose stesse, riguarda anche sé stessi. L'attenzione assoluta con cui Fima osserva lo scarafaggio può essere applicata all'atto stesso di guardare, non all'oggetto, ma al soggetto stesso. Ciò accade raramente. La maggior parte delle nostre azioni avvengono inconsapevolmente, in modo sostanzialmente automatico. Non siamo presenti nelle nostre azioni. L'intelligenza di sé – che è quella che chiamiamo *meditazione*, e che altrove chiamano *bhavana*, coltivarsi – riconcilia con sé stesso un soggetto disperso nel mondo delle sensazioni e dei processi mentali, restituisce densità alla sua temporalità, verità alle sue azioni. Una persona intelligente è infinitamente aperta alle cose e pienamente consapevole di sé stessa, abbandona la posizione violenta del soggetto che ha da dominare il mondo attraverso la conoscenza e la prassi e si pone in osservazione, in ascolto, in contemplazione delle cose, dei viventi, degli altri uomini – e di sé stessa.

Tra la pace e la violenza passa la stessa differenza che c'è tra lo stupore e la stupidità. Il bambino guarda il mondo con una attenzione amorevole, stupita, gioiosa. Con gli anni, la sua apertura al mondo lascia il posto alla conoscenza, al sistema dei nomi e dei concetti, alle nozioni. L'artista riesce a recuperare quello sguardo, ad osservare nuovamente ogni cosa, ogni persona come un mistero, un assoluto che non trova il proprio significato in un sistema di significati, di rimandi, di usi, una presenza che dev'essere interrogata per rivelare il suo vero nome («Inteligencia, dame/ el nombre exacto de las cosas», scriveva Jiménez in *Eterninades*). Tuttavia l'arte stessa spesso diventa nozione, quando non mercato. L'opera d'arte viene osservata con lo sguardo del conosciuto, che come quello della Medusa tramuta in pietra ciò che è vivo, sistema, ordina e tacita ciò che parla, interpella, provoca.

L'educazione è una lotta per l'intelligenza, contro la stupidità. In

questo senso essa è pace. Perché la violenza, il contrario della pace, è sempre stupida. La violenza è la debolezza propria di chi non regge l'affronto della realtà, di chi resta stordito, più che stupito da essa. I suoi sensi sono ottusi, le fonti della bellezza sono per lui aride, perché non ha la pazienza di attendere che esse sgorghino dalle crepe aperte nel sistema dei nomi e delle idee.

Se si dicesse che il fine dell'educazione è sviluppare l'intelligenza così intesa, si cadrebbe nell'errore di cui si parlava all'inizio. Il momento dell'intelligenza è il momento presente. C'è educazione quando l'intelligenza accade. Il compito degli educatori è quello di favorire, non in un futuro più o meno lontano, ma qui ed ora, questa rivelazione della bellezza.

Bibliografia

Capitini A. (1953), *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Nistri Lischi, Pisa.

Oz A. (2007), *Fima*, tr. it, Feltrinelli, Milano.

Rousseau J.-J. (2008), *Emilio*, tr. it., Mondadori, Milano.

Fonte: *L'educazione nella pace per l'intelligenza, contro la stupidità*, in *Azione Nonviolenta*, numero 6, giugno 2009, pp. 10-13.

Nonviolenza ed educazione

Premessa

La nonviolenza è, tra le teorie politiche, quella che ha una relazione più stretta con l'educazione. Tutti i suoi più grandi rappresentanti sono stati anche teorici dell'educazione ed educatori essi stessi. Gandhi non è stato solo il leader della lotta nonviolenta per l'indipendenza indiana, ma anche il teorico del *Nai Talim*, il progetto di educazione nazionale fondato sul lavoro manuale. Fin dai tempi del Sudafrica, è stato uno sperimentatore di pratiche educative, non tutte ugualmente valide e riuscite. Di educazione si è occupato anche il suo principale discepolo e continuatore, Vinoba Bhave. Pedagogista e filosofo dell'educazione è Aldo Capitini, colui che ha introdotto in Italia la teoria e la prassi nonviolenta fin dagli anni trenta del secolo scorso (i suoi *Elementi di un'esperienza religiosa* sono del 1937). Ed uno straordinario educatore è anche il suo amico-discepolo Danilo Dolci, che dal 1952 ha lavorato al riscatto sociale, politico ed economico di una delle zone più depresse della Sicilia attraverso la lotta nonviolenta e quella singolare prassi di educazione collettiva che chiama *maieutica reciproca*. L'elenco potrebbe continuare.

Ma la nonviolenza ha a che fare con l'educazione anche in altri due sensi. A differenza delle altre teorie politiche, la nonviolenza richiede una precisa formazione interiore, la maturazione di alcune qualità quali la capacità di sacrificio e l'assoluta onestà, la ricerca disinteressata della verità, il rispetto dell'avversario. Questo vuol dire che l'attivista nonviolento deve lavorare su sé stesso, avviare un processo di autoformazione e di purificazione dalla tentazione della violenza, che è al fondo di tutti. Quello della nonviolenza è dunque sempre un percorso educativo. Inoltre, chi si impegna in una lotta nonviolenta non intende sconfiggere l'avversario, umiliarlo o ridurlo

all’impotenza, ma aiutarlo ad aprirsi alla verità. Ogni lotta nonviolenta è, in altri termini, una impresa educativa, nella quale si cerca di portare l’avversario nella ricerca comune della verità e del bene.

Non è possibile, qui, analizzare questi ultimi due aspetti del rapporto tra nonviolenza ed educazione (quello della formazione dell’attivista nonviolento e quello della lotta nonviolenta come impresa educativa). Intendo invece tentare una breve riflessione sul rapporto tra educazione e violenza, e sulla possibilità di una pedagogia nonviolenta. Desidero subito precisare che con l’espressione *pedagogia nonviolenta* non mi riferisco ad una particolare teoria, corrente o prassi educativa, distinta dalle altre. La convinzione che guida questa ricerca è che l’educazione, quando è autentica, è intrinsecamente nonviolenta, e che l’educazione violenta è educazione inautentica, pervertimento dell’educazione. E dunque non si tratta, qui, di interrogarsi su un modo di fare educazione, ma sull’educazione simpliciter. L’educazione nonviolenta non è che l’educazione così come dev’essere.

Cos’è la violenza?

Preliminarmente occorre chiarire cos’è la violenza. Mi pare che essa si possa considerare una degenerazione della forza, di cui do questa definizione: la virtù di ciò che non si lascia schiacciare né schiaccia, ma cresce accanto. La caratteristica della forza è la coesistenza: l’uomo e la donna forti hanno piacere di esistere insieme ad altri, di cui favoriscono attivamente la crescita, l’incremento, il successo. La violenza, come degenerazione della forza, consiste nel tentativo di crescere-sopra, di sopraffare, di incrementare sé stessi a danno dell’altro (cfr. Vigilante 2004, 32).

Questa degenerazione si declina in forme diverse. Una sua prima forma è la violenza fisica, l’atto con il quale si cerca di prevalere sull’altro danneggiandone il corpo. L’espressione più grave di vio-

lenza fisica è l'omicidio, che nega l'altro riducendolo a cosa. Una seconda forma è la violenza psicologica, che umilia, mortifica, riduce a cosa pietrificando psicologicamente. C'è poi la violenza strutturale, che è la violenza dei sistemi iniqui, che non consentono a tutti di realizzare le proprie possibilità. Nelle situazioni di violenza strutturale sembra che nessuno pratichi apertamente violenza, eppure vi sono persone che sono costrette a vivere una vita di stenti, nella impossibilità di realizzare i propri scopi vitali. C'è infine la violenza culturale: la violenza di cui sono impregnati i sistemi culturali, ossia filosofici, giuridici, religiosi e così via. È una violenza che in genere riusciamo ad identificare facilmente nelle culture altre, molto meno nella nostra. Denunciamo la violenza cui sono sottoposte le donne in alcune società musulmane, ma ci sfugge la violenza della degradazione costante del corpo femminile nelle società occidentali, che fa da sfondo al dramma del femminicidio: per non fare che un esempio.

Queste dunque le forme di violenza[1]. Ora dobbiamo chiederci: queste violenze hanno a che fare con l'educazione? C'è della violenza nell'educazione?

La violenza nell'educazione

La risposta alla domanda a mio avviso non può che essere affermativa. C'è della violenza nell'educazione. Anzi, non è probabilmente azzardato dire che l'educazione, così come è comunemente intesa, è intrinsecamente violenta.

C'è nell'educazione della violenza fisica. Il pensiero va, in primo luogo, a tutte quelle forme di aggressione fisica che per molto tempo sono state considerate parte integrante dell'educazione, e che ancora oggi, nel nostro paese più che altrove, hanno il consenso di una parte non trascurabile dell'opinione pubblica e sono apertamente tollerate

1 Ai fini del presente discorso non ritengo necessario soffermarmi sulla violenza naturale, di cui parlo nel mio *Il pensiero nonviolento* (Vigilante 2004).

dalle autorità. Molti genitori pensano ancora che gli schiaffi siano un espediente educativo non solo tollerabile, ma indispensabile. È singolare che gli stessi genitori tuttavia reagiscano con sdegno quando scoprono che a ricorrere a quell'espediente sono stati gli insegnanti. Essi si attribuiscono come diritto o addirittura dovere ciò che considerano abuso se compiuto dai maestri.

Ma lo schiaffo non è l'unica forma di violenza fisica. È violenza anche, e forse anche di più, costringere bambini dai sei anni in poi a stare seduti per diverse ore al giorno in un banco, chiusi in un'aula, chini su un libro. Il banco, questo assurdo pedagogico, è il simbolo stesso della violenza pedagogica della scuola. Non risponde a bisogni educativi, quanto piuttosto alla necessità di bloccare il corpo, di fissarlo, di immobilizzarlo costringendolo all'ascolto.

C'è poi violenza psicologica. È sempre difficile distinguere la violenza fisica dalla violenza psicologica. È chiaro che picchiare qualcuno vuol dire anche offenderlo, umiliarlo, mortificarlo: ossia violentarlo psicologicamente. In molti casi, le conseguenze psicologiche sono anche più gravi di quelle fisiche. Uno schiaffo può lasciare segni molto deboli sul colpo, ma segnare profondamente la personalità. Se si analizzassero gli scambi comunicativi correnti tra educatori – un genitore o un docente – ed educandi (metteremo poi in discussione questo termine), si scoprirebbe la massiccia presenza, in essi, di cose come la minaccia e il ricatto. Frequente è la logica del «se... allora»: «Se farai il bravo, la mamma ti comprerà un regalo», «Se non fai silenzio, ti metto la nota sul registro», eccetera. Si tratta, con ogni evidenza, di una forma di violenza, che diventa particolarmente evidente quando il ricatto riguarda l'affetto: «Se non la smetti, mamma non ti vuole più bene». Si tratta di un messaggio che, così formulato, può sembrare raro e proprio di persone prive di qualsiasi consapevolezza pedagogica; in realtà un simile ricatto affettivo è tutt'altro che infrequente, anche se espresso non sempre in forma così esplicita.

Ciò che rende gli scambi tra educatori ed educandi particolar-

mente esposti alla violenza psicologica ed a quell'abuso verbale che è il mezzo della violenza psicologica (molto spesso il rimprovero sconfina nell'insulto e nell'umiliazione) è la convinzione diffusa che la relazione educativa debba essere una relazione asimmetrica, dall'alto al basso, in cui ci sono uno che conduce ed uno che viene condotto, uno che giudica ed uno che viene giudicato, uno che comanda ed uno che obbedisce. Ora, *qualsiasi relazione asimmetrica è intrinsecamente violenta ed esposta ad ogni forma di degenerazione*. Dove c'è asimmetria c'è dominio di uno sull'altro. È una logica paradossale quella che vuole che la nascita di persone autonome e libere richieda necessariamente di subire per anni ed anni una forma di dominio e di privazione della libertà.

C'è da chiedersi se non sia la pretesa stessa di educare, così come viene comunemente intesa, una pretesa violenta.

La pretesa di educare

Cosa vuol dire educare? L'etimologia ci dice che si tratta di *e-ducere*, trarre qualcuno fuori da uno stato in cui si trova per fargli raggiungere un altro stato. Perché vi possa essere educazione, così intesa, occorre dunque che lo stato dell'educando venga percepito come uno stato provvisorio, una condizione umana negativa, dalla quale bisogna liberarsi. L'educando per eccellenza è il bambino: ed il bambino è, in quest'ottica, un non-adulto, uno che deve crescere per diventare altro da quello che è. Non è difficile scorgere la violenza in questo modo di pensare l'infanzia. È la violenza del disconoscimento. Ogni essere umano ha un bisogno essenziale di essere riconosciuto ed accettato per quello che è. È un bisogno, ma è anche un diritto – e cosa sono i diritti, se non la traduzione dei nostri bisogni più veri? Il bambino ha diritto al riconoscimento, così come ne hanno diritto gli adulti, quale che sia la loro maturità personale o la loro condizione personale. Paulo Freire ha compreso, ad esempio, che è violenza

alfabetizzare delle persone analfabete, se non lo si fa partendo dalla loro cultura e rispettando la loro identità. In caso contrario, si tratta di violenza culturale, una violenza anch'essa tutt'altro che infrequente nelle prassi educative. È violenza culturale imporre, attraverso il sistema scolastico, una determinata cultura, legata generalmente ai gruppi sociali dominanti, come unica valida, squalificando tutte le culture che non rientrano nei programmi scolastici. La scuola esalta alcune culture e ne squalifica altre, fino al punto di negare il fatto stesso che esse siano culture. E con esse squalifica le persone che in quelle culture si riconoscono.

Educare vuol dire intervenire affinché una persona diventi altro da quello che è. Questo significa non soltanto squalificare quello che la persona è attualmente, ma avere la pretesa di sapere cosa è bene diventare nella vita: avere un ideale umano. Chi educa, lo fa secondo un modello. Questo modello non può che essere arbitrario, risente del particolare modo di vedere ed essere dell'educatore, della sua appartenenza culturale e sociale, perfino dei suoi pregiudizi. Ordinariamente, l'educatore propone sé stesso come modello umano. Dunque l'educazione diventa l'operazione con la quale un educatore cerca di far sì che l'educando gli assomigli. Danilo Dolci parlava, al riguardo, di *clonazione*, ed è un termine non inappropriato. Chi può essere sicuro di incarnare un ideale umano? L'insegnante cerca di far sì che i suoi studenti diventino degli intellettuali. Ma siamo sicuri che essere degli intellettuali sia una cosa buona? Non bisognerebbe, piuttosto, essere anche dei manuali? Non abbiamo forse delle mani, oltre all'intelletto? E che dire dell'educazione del cuore, che Pestalozzi e Gandhi consideravano essenziale, e che le nostre scuole ignorano del tutto?

Educare, nel senso di far sì che una persona si sviluppi secondo un modello pensato dall'educatore, è una impresa violenta che non è possibile se non tenendo per anni l'educatore in rapporti asimmetrici. È possibile una alternativa? Per rispondere a questa domanda

dobbiamo interrogarci sul contrario della violenza.

Cos'è la nonviolenza

Nonviolenza è il rovesciamento della violenza. Poiché la violenza è degenerazione della forza, la nonviolenza è forza, sanità, salute. Essa si sostanzia di rapporti. C'è nonviolenza e pace dove i rapporti sono simmetrici, vitali, reciprocamente fecondanti ed al tempo stesso intimi, profondamente comunicanti. C'è violenza ogni volta che un io schiaccia un tu (anche quando si tratta di quell'io collettivo che è la nazione); ma, pure, c'è qualcosa di simile alla violenza ogni volta che un io misura la distanza dal tu e la fortifica con i formalismi, con le regole sociali, con le convenzioni prossemiche. C'è un certo anticonformismo insito nella nonviolenza, nella misura in cui esige rapporti nuovi, una inedita familiarità e fraternità, un dire tu (Capitini) che è esigenza di coralità, di intesa profonda, di resa reciproca.

Politicamente, mi sembra che la nonviolenza si possa interpretare alla luce del terzo principio del motto della Rivoluzione francese: la fraternità. Nel corso dell'Ottocento e del Novecento si sono realizzate storicamente idee politiche che sono lo sviluppo dei primi due principi del motto rivoluzionario. Il comunismo persegue l'ideale dell'uguaglianza, il liberalismo quello della libertà, benché il comunismo storicamente realizzato sia la negazione della giustizia, così come il liberalismo in atto è la negazione della libertà. La nonviolenza cerca una società fraterna, che non è una società priva di giustizia e di libertà, ma una società che realizza la libertà e la giustizia attraverso un ripensamento profondo della sostanza dei rapporti umani. Perché nessuna rivoluzione è reale, se non è una rivoluzione relazionale. È questo che è mancato al comunismo: un tentativo grandioso, ma che non ha intaccato il principio di gerarchia, che è il cancro delle società. Ed è questo che manca al neoliberismo imperante, che con il suo portato di individualismo, di egoismo, di con-

sumismo, di competizione erode le radici stesse del vivere sociale.

Anche in questo senso la nonviolenza ha un rapporto essenziale con l'educazione. Perché, come cercherò di mostrare, educare vuol dire mostrare in atto, qui ed ora, la possibilità di un diverso modo di essere insieme, di vivere la relazione, di aprirsi e di comunicare.

Prime linee di una educazione nonviolenta

Educazione non è l'azione con cui un soggetto conduce un altro soggetto verso una meta chiara a lui solo. C'è educazione ogni volta che un soggetto, da solo o insieme (e grazie) ad altri, fa esperienze significative. Cosa vuol dire fare una esperienza significativa? Mi pare che si possa rispondere a questa domanda cruciale indicando tre direzioni dell'esperienza. La prima è quella verso l'interno. Facciamo esperienze significative ogni volta che riusciamo a penetrare in quel che siamo, a comprenderci ed interrogarci, a toccare le nostre emozioni, a saggiare i nostri sogni, in modo da essere sempre meno estranei a noi stessi. La seconda direzione è quella verso l'altro. Siamo vivi, attivi, perfino felici tutte le volte che riusciamo a comunicare in modo pieno con gli altri, ad entrare in armonia con loro, a comprenderli ed a farci comprendere. La terza direzione è verso il mondo, verso le cose e le idee. È l'esperienza conoscitiva, quella che ci porta a conoscere il mondo, a giudicarlo, a riflettere sulla sua direzione, sulle sue leggi, sui suoi esiti possibili. Verso sé stessi, verso l'altro, verso il mondo: queste sono le tre direzioni dell'atto educativo. Possiamo dire che la prima direzione è spirituale, la seconda è etica, la terza è estatica, intendendo con estasi non solo l'uscire da sé stessi per andare verso il mondo, ma la ricerca di spiragli nel mondo stesso, di aperture oltre il ciclo chiuso (e violento) del mondo naturale. Nell'atto estatico il mondo appare come possibilità, non necessità; non una alterità da contemplare e cui adeguarsi, ma un campo sul quale intervenire operando cambiamenti – non solo tecnicamente,

ma avanzando anche urgenze etiche.

L'educazione corrente, considerata alla luce di questa visione dell'atto educativo, appare fortemente difettosa. Ci si preoccupa di preparare il bambino per il futuro, mentre si trascura di fare in modo che la sua vita sia *ora* sensata e viva. È così che i luoghi dell'educazione diventano, per un dolorosissimo paradosso, luoghi di tortura per molti. Se si facesse educazione, ogni scuola sarebbe il luogo della gioia, perché fare esperienze significative dà gioia. Essi sono invece luoghi della noia, della privazione della libertà, della costrizione. Condizioni che generano un malessere che di per sé è diseducativo. Un malessere che i docenti tendono a mettere sul conto degli studenti, quale segno della loro inadeguatezza. Ma è possibile considerare inadeguati gli studenti, se la maggior parte di loro stanno male a scuola? Non è inadeguata, piuttosto, la scuola? Perché non si riesce a star bene a scuola? Le ragioni, a mio avviso, vanno ricercate da un lato nell'asimmetria relazionale e nell'inautenticità che caratterizzano la relazione educativa, nel fatto cioè che le relazioni educative sono relazioni di dominio, e non relazioni autenticamente umane; dall'altro, nel fatto che non ci si preoccupa del qui e dell'ora, ma del futuro: in nome del domani si sacrifica, si nega, si spreca il presente. È questo lo spreco, la violenza più grave perpetrata in nome dell'educazione.

L'educazione è pace tutte le volte che delle persone si incontrano per guardarsi dentro, o per comunicare profondamente, o per guardare il mondo con occhi freschi e mani sensibili alla verità.

L'educazione corrente è un'educazione teleologica: tende verso un fine. Educare vuol dire condurre un essere provvisorio – l'educando – verso il proprio compimento, pensato e teorizzato dall'educatore. L'educazione qui proposta è invece un'*educazione in situazione*. Educare è, in questa prospettiva, creare situazioni educative, ossia situazioni in cui sia permesso alla persone di percorrere le tre direttrici indicate in un clima di rispetto profondo, di creatività, di scambio, di ascolto. Non conta quello che l'educando dovrà diventare. Anzi, *l'educando*

non esiste. Per una pedagogia in situazione ognuno è completo qui ed ora, così come ognuno è aperto al cambiamento. *Si è tutti educandi, così come si è tutti educatori*. Colui che tradizionalmente è indicato come educatore è anch'egli preso in un processo di crescita, di cambiamento; è anch'egli un essere in divenire. In una situazione educativa vi sono dunque diverse persone che crescono insieme. In questo senso l'educazione in situazione è concreta: poiché consente il *cum-crescere* delle persone. L'azione educativa – ma meglio sarebbe dire: co-educativa – è incarnata nel momento e caratterizzata dall'attenzione. La conoscenza che si apre nello spazio nonviolento della situazione educativa non è la conoscenza spenta, mnemonica, esteriore e superficiale della scuola, qualcosa come il *conosciuto* di cui parla Krishnamurti (1973), ma contatto profondo, intenso, perfino meditativo. Essa cerca l'intelligenza, intesa come andare al fondo delle cose – lo sguardo che si fissa a lungo su un oggetto, l'interrogare inesausto, il discutere appassionato.

La situazione educativa, se è reale, è una situazione nella quale si sperimenta il valore. All'essenza del valore appartiene la generatività: il valore è quel più-che-essere che conduce ognuno al essere più-che-sé. Il mondo conosciuto attraverso il valore si presenta nella sua fattualità ed al tempo stesso si apre al possibile. Nel valore, quale si sperimenta nella situazione educativa, si superano tre degradazioni: l'alienazione, degradazione del rapporto con sé stesso, situazione nella quale declina la spiritualità; la competizione, degradazione del rapporto con l'altro, nella quale declinano l'amore, la solidarietà, la giustizia; il dominare, degradazione del rapporto con la natura e col mondo delle cose, nel quale l'estasi declina, facendosi tecnica.

Bibliografia

Krishnamurti J. (1973), *Libertà dal conosciuto*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Vigilante A. (2004), *Il pensiero nonviolento*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Fonte: *Non violenza ed educazione*, in *Proposta Educativa*, numero 3 / 2012, pp. 27-33.

La situazione educativa

Oltre il paradigma dell'imbuto

Cosa accade, quando accade l'educazione? In quali situazioni siamo educati? Quali condizioni sono necessarie affinché vi sia educazione? E, al contrario: quando l'educazione è impossibile? Quando accade il contrario dell'educazione? E quale è, il contrario dell'educazione?

Si tratta, come si vede, di variazioni sul tema: cos'è l'educazione? La differenza è che in questo caso la domanda viene concretizzata, per così dire; il fatto educativo viene colto nel qui e nell'ora della situazione. Il vantaggio di questa variazione è, mi sembra, nel fatto che si evita una violenza sempre possibile ed incombente quando si ragiona sull'educazione. Il rischio è quello di occuparsi dei fini dell'educazione, e di giungere per questa via a fissare un ideale umano o una costellazione compiuta di valori da trasmettere. La violenza è nel fatto che i soggetti vengono inseriti, attraverso il processo educativo, in un orizzonte assiologico che non hanno contribuito ad elaborare, subiscono la vera e propria imposizione di un ideale umano pensato da altri. L'educazione diviene così modellamento, e l'azione educativa è segnata da una eteronomia che non può che apparire arbitraria e violenta. Le dimensioni temporali dominanti in questo caso sono il passato o il futuro. Si pensa a quello che l'educando dovrà diventare, all'uomo o alla donna che sarà, più che a quello che è adesso. E si pensa a trasmettergli il meglio della tradizione culturale ed assiologica del passato. Il presente della situazione educativa, compresso tra il passato della tradizione da trasmettere ed il futuro dell'ideale da realizzare, risulta spesso sacrificato.

Un paradigma ben consolidato in campo educativo è quello dell'imbuto. Che se ne sia consapevoli o meno, si pensa che il

compito di chi educa sia quello di selezionare, tra i comportamenti dell'educando, gli unici che sono degni di restare, e di far in modo che gli altri scompaiano. All'inizio c'è un soggetto con una molteplicità di modi di essere, alla fine c'è un soggetto che è adatto ad entrare in società, che si è lasciato alle spalle ogni sgradevolezza. Tra l'inizio e la fine – tra la bocca larga dell'imbuto e la sua uscita stretta – c'è l'azione di modellamento dell'educazione, la cui essenza è quella di vietare alcune cose e di permetterne altre.

A causa della diffusione del paradigma dell'imbuto la situazione educativa è spesso, per chi la vive, una situazione di malessere. Nei posti in cui si fa intenzionalmente educazione – nelle scuole e nelle famiglie, prima di tutto – si sta più male che bene. Alcuni degli scrittori maggiori del Novecento hanno demitizzato la famiglia, mettendo a nudo quel groviglio di ostilità, incomprensioni, ossessioni, piccineria borghese, violenza che è la quotidianità di molte famiglie; alcuni dei maggiori pedagogisti del secolo hanno invece demitizzato la scuola, evidenziando le dinamiche di dominio, la passivizzazione, le logiche di classe, la mancanza di vera conoscenza e di creatività. Il malessere degli studenti si esprime in forme diverse, ma ugualmente eclatanti: dai dolori psicosomatici dei bambini più piccoli fino agli atti vandalici degli adolescenti. È diffusa la convinzione che questo star male, che paradossalmente caratterizza i luoghi dell'educazione, sia tuttavia necessario in vista del bene futuro. Io ritengo che questa convinzione si debba rovesciare. La situazione educativa è tale solo se consente al soggetto di sperimentare la vita nella sua pienezza; ogni situazione di disagio e malessere è diseducativa.

Il paradigma dell'imbuto porta in primo piano domande come: quando è lecito dire di no ai propri figli? Cosa bisogna consentire e cosa vietare? È il problema di come far sì che l'educando, una volta entrato nell'imbuto, si riduca progressivamente fino ad uscire dall'altra parte ed a riversarsi nel recipiente della società. Molti genitori sinceramente preoccupati dell'educazione dei loro figli pensano

che sia importante saper dire di no, evitare di assecondarli costantemente e di non frustrarli, saper porre loro limiti e divieti. Quello educativo è il rapporto tra un soggetto che va limitato ed un altro che deve limitarlo; e questa limitazione, questa progressiva selezione dei comportamenti è l'educazione.

Non è difficile accorgersi che il paradigma dell'imbuto è fondato sul disconoscimento di quello che il bambino è. L'educazione è *erudizione* nel suo senso peggiore. Il bambino è rude, rozzo, incivile, e l'educazione è dirozzamento, raffinamento, eliminazione delle scorie e del superfluo. Il processo è unidirezionale: l'educatore non ha nulla da imparare dal bambino, è al di qua del suo mondo, è un rappresentante della società e delle sue richieste. La socializzazione è il fine dell'educazione secondo il paradigma dell'imbuto; la scolarizzazione uno dei suoi mezzi più efficaci. Scolarizzare vuol dire adattare un soggetto alle richieste di una istituzione totale. Abituato al movimento libero ed alla libera parola, a scuola il bambino impara a stare seduto per cinque ore ed a parlare solo quando vuole l'insegnante; il suo dare del tu a tutti lascia il posto ad un rispettoso lei, offerto a chi rappresenta l'autorità pedagogica; la possibilità di seguire i propri interessi cede il passo allo studio imposto di cose che gli risultano per lo più indifferenti.

Il paradigma dell'imbuto giustifica qualsiasi situazione in vista del risultato finale. Esso impedisce di porsi altre domande, che dovrebbero invece essere al centro della riflessione dell'educazione. Il genitore che si chiede: quando e come devo dire di no a mio figlio?, potrebbe e dovrebbe invece chiedersi: quali cose belle posso fare insieme a mio figlio? È tutto qui il passaggio dal paradigma dell'imbuto al paradigma della situazione. L'insegnante che programma la propria azione educativa, che mette per iscritto che tipo di persona vuole che i suoi studenti diventino, potrebbe e dovrebbe riflettere invece su quale tipo di situazione vuole che vi sia nella classe. Quanta serenità c'è a scuola? Quanta gioia? Quanta curiosità? Quanta crea-

tività? Quanta ricerca? La scuola è un luogo in cui si sta con piacere, in cui gli studenti vorrebbero andare anche se non fossero costretti? Fare in modo che lo sia dovrebbe essere l'unica preoccupazione degli insegnanti, e l'analisi della situazione e la riflessione su come cambiarla dovrebbe prendere il posto dell'astratta programmazione.

Il problema dell'educazione, e della scuola, è quella che David Graeber chiama «la domanda che fa saltare il banco»: «quali sono le dimensioni di una 'esperienza non alienata'?» (Graeber 2006, 74).

Secondo il paradigma dell'imbuto l'educazione è una questione di contrazione, di selezione, di limitazione. Secondo il paradigma della situazione, al contrario, l'educazione ha a che fare con l'espansione, con l'ampliamento dell'esperienza: è vita nel senso più pieno. L'educazione, scriveva Dewey ne *Il mio credo pedagogico*, «è vita, e non preparazione alla vita». La vita è ciò che accade qui ed ora; la vita è situazione. In quali situazioni la vita si esprime nella sua pienezza? È questo il problema educativo fondamentale. Le situazioni nelle quali la vita è piena sono le situazioni nelle quali l'educazione accade; ed educare non è altro che creare le condizioni perché si realizzino queste situazioni.

Non intendo affatto sostenere che per educare occorra rendere la vita facile ed eliminare qualsiasi ostacolo, qualsiasi difficoltà, qualsiasi malessere. Esiste un malessere che è positivo, e fa parte integrante del processo educativo. È, ad esempio, il malessere che si prova quando si è impegnati nella soluzione di un problema, e questa non viene. È un malessere che porta con sé qualcos'altro, tuttavia. Se fosse solo malessere, sarebbe facile eliminarlo: basterebbe smetterla di occuparsi del problema, rinunciare, abbandonare. Ma non lo si fa. Si vuole la soluzione, e per averla si è disposti ad affrontare il malessere. Il quale, è chiaro, è qualcosa di fertile: è una palude che bisogna attraversare per trovare una pianura verdeggiante. La differenza tra questo malessere ed il malessere che prova ordinariamente uno studente è nel fatto che in questo caso c'è un interesse, una

volontà di sapere e di fare, alla radice dell'azione. Si sa quel che si fa, perché lo si fa, e dove si vuole giungere. Ci si muove verso una meta che è fortemente desiderata, e per la quale si è disposti ad affrontare difficoltà e disagi. Il malessere in questo caso fa parte di un benessere più grande, è inserito in una situazione di crescita, di maturazione personale. È fertile, ed è tale perché viene assunto liberamente dal soggetto. Ogni altra situazione di malessere, imposta in una situazione che si pretende educativa, risulterà sterile e controproducente. È il caso, ad esempio, dei compiti a casa, che dovrebbero aiutare lo studente ad approfondire le proprie competenze grazie ad un esercizio continuo, ma che in realtà ottengono il risultato di annoiare, di disamorare, di rendere fastidiosa la conoscenza. Chi ha un interesse trova divertente anche il disagio. Molte persone amano impiegare il loro tempo libero risolvendo rebus, parole crociate, puzzle: una attività che risulterebbe assolutamente fastidiosa, se non fosse mossa da un interesse, dalla volontà di giungere ad una conclusione, alla soluzione del problema. Se vi fosse una simile spinta, gli studenti chiederebbero da sé i compiti, e li svolgerebbero con divertimento. Se così non accade, vuol dire che l'interesse, la spinta essenziale manca; e inevitabilmente i compiti a casa porteranno solo noia e disaffezione.

Torniamo dunque alla nostra domanda: quando accade l'educazione?

Situazione di pace

Mi pare che una situazione educativa, ossia un situazione di pace, si possa caratterizzare così:

1) In una situazione di pace, ognuno percepisce il proprio valore ed ha possibilità di agire, di fare, di realizzare sé stesso. Ha, cioè, potere. Il potere è la prima condizione della pace.

2) In una situazione di pace si è pienamente sé stessi, non ci si perde in qualcosa di esteriore, non si subisce il peso di condizioni

esterne, non si è distratti. La concentrazione è la seconda condizione della pace e dell'educazione.

3) In una situazione di pace si comunica profondamente con gli altri, si è aperti, ricettivi, attenti, capaci di ascolto profondo. Cioè è possibile solo in relazioni simmetriche, ossia paritarie. La comunicazione è la terza condizione della pace e dell'educazione.

4) In una situazione di pace si è intelligenti nel senso dell'intus legere, del considerare profondamente le cose, dell'andare a fondo nel rapporto con il mondo, del conoscere e sperimentare e creare. La conoscenza è la quarta condizione della pace e dell'educazione.

5) In una situazione di pace si è aperti al cambiamento, al possibile, alla trasformazione; si è sé stessi ma anche più di sé stessi, ci si trascende nella natura e nella storia.

6) In una situazione di pace si è liberi.

Queste sei condizioni sono strettamente legate le une alle altre. È solo in quanto si comunica con sé stessi che è possibile comunicare con gli altri; ed è questa comunicazione con gli altri che rende possibile il conoscere (non a caso *cum-noscere*) e la sperimentazione politica.

Del potere

Una situazione educativa è dunque una situazione di potere. Comunemente si intende il potere come cosa negativa: è ciò che hanno i politici, gli industriali, le «autorità». A nessuno piace avere a che fare con il potere, perché può sempre venirne qualche male. Le persone di potere, comunemente intese, sono appunto riconoscibili per questo: possono fare del male, senza che debbano pagarne le conseguenze. Le persone di potere vengono percepite come collocate un gradino più in alto delle altre, e questa superiorità conferisce loro l'accennata libertà di agire.

Ma se caratterizziamo così il potere, che diremo della sua nega-

zione? Cos'è il non-potere? Se ci atteniamo alla parola, dovremmo dire che il contrario del potere è l'impotenza. Ma potere ed impotenza sono due facce della stessa medaglia, più che due contrari. L'impotenza è la conseguenza dell'esercizio del potere, come è comunemente inteso. Chi ha potere schiaccia, umilia, riduce all'impotenza. La quale, è chiaro, diventa a sua volta la condizione stessa perché il potere comunemente inteso possa perpetuarsi, secondo la logica già mostrata da La Boetie nel *Discorso della servitù volontaria*.

Ma il potere è davvero quello che comunemente si crede? È adeguato l'uso di questa parola? Seguendo le analisi di Danilo Dolci, ritengo che si debba risemantizzare il potere, tornando alla sua etimologia. Potere è possibilità. Si ha potere quando si può fare qualcosa. Così inteso, il potere è qualcosa che ha a che fare con la vita di tutti. Soddisfare i bisogni fondamentali per la nostra esistenza vuol dire avere potere. Mangiare, bere, vestirsi, difendersi dalle intemperie: tutto ciò è potere. Ove questo potere manchi, si muore. Il potere è vita, l'impotenza è morte: fisica, ma anche spirituale. Ognuno di noi è dunque un uomo o una donna di potere. Come definire allora quello che comunemente viene definito potere? Seguendo Dolci, parleremo di dominio. È dominio avere potere-su, esercitare le proprie possibilità a danno e spese degli altri. È chiaro che il potere è per sua natura legato alla coesistenza, alla convivenza, ed ha una struttura relazionale simmetrica. Le persone esercitano il proprio potere insieme alle altre, e questo stare insieme fa sì che il potere di ognuno aumenti, che le possibilità di tutti si incrementino grazie al lavoro comune. È questo, in fondo, che dà origine alla società. In società le mie possibilità sono aumentate dallo stare con gli altri. Se, ad esempio, dovessi mangiare solo ciò che sono in grado di coltivare o di allevare da solo, la mia dieta sarebbe estremamente ridotta.

Possiamo figurarci una società del potere come una società intimamente ordinata, armonica, simmetrica. Una tale società tuttavia è rara – e sicuramente non è la società in cui siamo. Gli uomini

collaborano e convivono, ma cercano anche di prevalere, di essere più degli altri. Cercano il potere, ne hanno bisogno, ma qualcosa li spinge anche verso la degenerazione del potere, che Dolci chiama *dominio*. Si ha il dominio quando l'equilibrio è infranto, la simmetria spezzata; quando alcuni si staccano dal corpo sociale e ne emergono, pretendendo per sé più possibilità. L'iniquità è l'essenza stessa del dominio.

Benché il dominio rappresenti una patologia del sistema sociale, non gli manca il riconoscimento sociale. Chi domina, lo fa col consenso dei dominati; è una autorità, uno che è cresciuto sugli altri, ed il suo essere-più è socialmente accettato. Una situazione diversa si verifica quando c'è l'asimmetria propria delle relazioni di dominio, ma manca il riconoscimento sociale di tale asimmetria. In questo caso non si può parlare di dominio vero e proprio. Mi pare che si possa usare per queste situazioni il termine *pre-dominio*. Si verifica il pre-dominio ogni volta che un soggetto cerca di prevalere su un altro soggetto, o ci riesce, senza però che questo suo prevalere sia approvato dalla società. Nelle società occidentali contemporanee, ad esempio, si considera normale che i rapporti di coppia siano simmetrici. Può accadere che in un rapporto di coppia uno dei due coniugi prevalga sull'altro e lo sottometta, ottenendo così un dominio di fatto, che però è disapprovato dalla società (e, se non mantenuto entro certi limiti, può dare origine anche a comportamenti penalmente rilevanti).

Sembra che vi sia una tentazione quasi irresistibile ad infrangere la simmetria ed a cercare di dominare sull'altro. La scuola di Paolo Alto ha mostrato il meccanismo della *escalation simmetrica*. È azzardato però concludere che questa è una necessità psicologica dell'essere umano; occorre piuttosto scorgervi la conseguenza di un sistema economico fondato sulla logica della competizione, che ha improntato progressivamente tutta la vita sociale.

L'*empowerment*, l'azione con la quale si mette in condizione un

soggetto di esercitare il proprio potere personale, è una condizione indispensabile di una situazione educativa. Se l'educazione è pace, il contrario dell'educazione è la violenza. E la violenza è caratterizzata da questo: privare qualcuno del proprio potere. Un soggetto vittima di violenza è costretto all'impotenza, non è in grado di soddisfare i propri bisogni fondamentali.

Le situazioni che si pretendono educative sono molto spesso situazioni nelle quali si esercita dominio o predominio. Le principali lamentele degli studenti della scuola pubblica riguardano esattamente questo aspetto della realtà scolastica. Sono frequenti negli studenti espressioni come «i professori hanno sempre ragione» o «i professori hanno il coltello dalla parte del manico». Se gli studenti giungono ad esprimere questo fastidio, è perché la relazione di dominio a scuola è imperfetta; è, cioè, un predominio, più che un dominio vero e proprio. I docenti hanno perso progressivamente la loro autorevolezza, sia di fronte agli studenti che ai loro genitori. Oggi la società riconosce sempre meno ai docenti il diritto di stabilire con gli studenti una relazione asimmetrica fondata sull'autorità e l'imposizione. Le cose vanno diversamente in famiglia. Nel contesto famigliare vi sono relazioni anche più fortemente asimmetriche , ma si tratta in questo caso di relazioni di dominio vero e proprio: i figli, dopo le grandi ribellioni degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, si sono piegati all'autorità genitoriale e individuano ormai generalmente nella famiglia il più importante dei valori; e la società in generale riconosce ai genitori il diritto di intervenire anche in modo deciso nell'educazione dei figli.

Il fatto che la situazione di dominio in famiglia non susciti ribellione nei figli non vuol dire che essa sia accettabile o che abbia un reale valore educativo. Vuol dire solo, appunto, che si tratta di un dominio compiuto, che funziona senza sbavature, che giunge a giustificarsi ideologicamente ottenendo il pieno consenso dei dominati. Il che vuol dire che è necessaria ed urgente una demitizzazione

e desacralizzazione della famiglia, perché nulla più del mito e del sacro valgono a coprire la violenza. Poi la si riscoprirà come luogo possibile di relazioni simmetriche, di inediti rapporti di potere tra genitori e figli.

Essere dentro (o dietro) di sé

Ognuno avverte di subire violenza ogni volta che viene costretto a fare qualcosa contro la sua volontà, viene privato della propria libertà ed oppresso da circostanze esteriori. Se si è sfortunati, queste situazioni si verificano quotidianamente per molte ore. Per alcuni il lavoro non è altro che questo: fare per diverse ore al giorno cose che non vorremmo fare; il lavoro è, cioè, non un fattore di crescita e di realizzazione personale, ma una vera e propria maledizione.

Il tempo lasciato libero dal lavoro è per molti il tempo della distrazione, del divertissement in senso pascaliano. Si guarda la televisione, si va al bar, si parla con gli amici: ci si rilassa. E si sta bene, indubbiamente. Dobbiamo dunque considerare il divertimento una situazione educativa?

In ogni situazione educativa le persone stanno bene. Non ogni star bene, tuttavia, è una situazione educativa. È opportuno distinguere lo *star bene* dall'*essere bene*. Delle persone che passino la serata a bere e divertirsi in un locale indubbiamente stanno bene, si divertono e passano il loro tempo nel modo che desiderano. Non si può dire tuttavia che bere e divertirsi in un locale sia una situazione educativa e di pace, perché queste attività restano alla superficie, non toccano realmente l'interiorità e la relazionalità. Un gruppo di amici che comunichino in modo attento su temi importanti è cosa diversa. In questo caso si va a fondo: ognuno può constatare che il benessere che si prova è diverso; non riguarda la situazione passeggera, contingente, ma ha conseguenze durevoli su sé stessi: riguarda, cioè, l'essere, e non lo stare.

Quella in cui siamo è una civiltà dello star bene. Si cerca di evitare il disagio, la sofferenza, il brutto, il negativo. Tutto ciò non scaturisce tuttavia da una forte opzione in favore della vita; al contrario: lo stesso rifiuto del negativo finisce per avere un risvolto necrofilo. Il negativo, che non va idealizzato come un una certa retorica cattolica, riesce tuttavia a metterci profondamente in contatto con noi stessi, ci costringe a porci le domande fondamentali, a considerare la nostra finitezza, a ragionare su ciò che ci oltrepassa (e non necessariamente in senso religioso). Il negativo non può essere semplicemente rimosso. Quando ciò accade, non si ha l'affermazione della vita, ma il suo evitamento. Vivere in modo intenso vuol dire avere a che fare col negativo, con la morte. La poesia e la letteratura hanno tematizzato più volte il nesso inscindibile tra sesso e morte, tra l'affermazione vitale e la negazione dell'essere. Rimosso il negativo, resta una vita che si svolge alla superficie del sé, correlato soggettivo del sistema dei consumi. Il soggetto è un estraneo a sé stesso: lavora, si diverte, ama costantemente fuori di sé, in modo automatico, con una identità tenuta insieme artificialmente, priva di verifica. Indossa l'io come un abito, senza nemmeno più accorgersi che sotto c'è dell'altro.

L'urto del negativo ci costringe a fare i conti con la nostra identità fittizia. Chi sono io? Chi sono davvero? Esiste davvero qualcosa come un io? C'è una unità oltre il fluire dei pensieri, delle impressioni, dei sentimenti? E che legame c'è tra ciò che considero interno e ciò che mi pare esterno? Che rapporto c'è tra le cose e la mia coscienza? Quali sono i confini della mia coscienza? C'è un retroscena dell'io?

Porsi queste domande vuol dire entrare nel campo della spiritualità. Se l'etica riguarda il rapporto con l'altro e la religione il rapporto con Dio, la spiritualità è la dimensione del rapporto con noi stessi. È una cosa scomoda, la spiritualità; che infastidisce. L'inizio della spiritualità è un sentimento molto forte di angoscia, l'impressione disperante di aver smarrito ogni certezza, il senso di essere niente – e che niente sia tutta la vita. Un documento interessante della crisi che

segna l'ingresso nel campo della spiritualità è la *Confessione* di Tolstoj. Lo scrittore vi racconta il periodo di smarrimento che lo conduce alla soglia del suicidio. C'è una inquietudine di fondo, che tenta di coprire dedicandosi alla scrittura, all'educazione dei figli dei contadini, all'attività di giudice popolare, ma presto queste attività non riescono più a distrarlo, e torna ad emergere prepotente la domanda sul senso della vita: «Cosa risulterà da ciò che faccio oggi, da ciò che farò domani e da tutta la mia vita?»1 (Tolstoj 2000, 34). È la stessa domanda del libro di Qohelet (1, 3): «Quale utilità ricava l'uomo da tutto l'affanno per cui fatica sotto il sole?». Il problema è quello della morte, della finitezza. Qualunque cosa si faccia, la morte si presenta come l'orizzonte ultimo, nullificante. Se la morte c'è, non c'è azione che abbia valore e senso, ogni cosa appare vana, e la vita scivola via inconsistente. Il suicidio appare l'unica tragica via d'uscita, il modo paradossale per dare consistenza ad una vita vuota. L'alternativa è, per Tolstoj, una fede sui generis, che più che la devozione ad un essere divino implica una visione radicalmente differente della vita. Nel 1882, in un post-scriptum alla *Confessione*, racconta una sogno che a suo dire sintetizza tutta la vicenda della sua crisi e della sua conversione. Lo scrittore è coricato su un giaciglio fatto di cinghie, sospeso nel vuoto. Alcune cinghie si staccano ed si trova a penzolare pericolosamente, con il rischio di scivolare ed annientarsi nell'abisso. Ad un certo punto però smette di guardare in basso e guarda il cielo, l'abisso speculare che è sopra di lui. Tutte le cinghie cedono, tranne una, eppure lo scrittore si sente saldo nella sua posizione, non ha più paura di cadere. La situazione è diventata anche più precaria, ma è cambiato il punto di vista: non più verso il basso, ma verso l'alto.

Il negativo ed il positivo in questa immagine onirica si implicano a vicenda. È solo in quanto sospeso sull'abisso, che Tolstoj può avvertirsi appeso al cielo. La precarietà e la disperazione sono la condizione della solidità e della gioia. Chi non rischia di cadere non può sollevarsi. Cosa vuol dire sollevarsi? Non c'è una risposta univoca a

questa domanda. Per alcuni, può essere l'incontro con il Dio di una tradizione religiosa; per altri, come lo stesso Tolstoj, la conquista di una visione assiologica della vita; per altri ancora, un sentiero che porta verso il non dicibile, lì dove le parole non servono; ed altro ancora. Si tratta di percorsi personali, che vanno oltre le distinzioni correnti tra fede ed ateismo (esiste anche una spiritualità ateistica).

La spiritualità sembra dunque una faccenda personale, un sentiero che ognuno di noi deve percorrere in solitudine. È così solo in parte. È vero che alcune delle esperienze che predispongono alla spiritualità (la malattia, la perdita di una persona cara, la solitudine eccetera) semplicemente accadono, ed è anche vero che, una volta accadute, attivano processi di riflessione e di ricerca del tutto sono personali. Questi processi autoeducativi possono tuttavia procedere con difficoltà ed arrestarsi se non c'è nel soggetto una abitudine alla riflessione ed alla ricerca, che è compito dell'educazione favorire. Così come spetta all'educazione contrastare la tendenza, propria della civiltà dei consumi, alla superficialità ed alla distrazione.

In una situazione educativa le persone stanno insieme in un modo che le riporta intensamente a sé stesse. È quanto accade ogni volta che si discute in gruppo, con la serietà e la calma necessaria, di temi esistenziali. Lo studio della filosofia e quello della religione – quest'ultimo con una prospettiva ampia e comparativa, ed al di fuori di ogni confessionalismo – possono favorire questa trattazione comune di temi esistenziali, a condizione che siano affrontati al di là di ogni nozionismo, affrontando possibilmente i testi stessi e discutendoli insieme. Poiché siamo in una società che rigetta il negativo, l'avvio di una attività di questo genere, soprattutto con i più giovani, sarà tutt'altro che facile; prevarranno il fastidio, l'impressione di fare qualcosa di insolito, forse anche la paura. Superata questa difficoltà iniziale, ci si abituerà progressivamente all'intensità di questi confronti, che rispondono ad un bisogno reale di consistere, di andare a fondo nella propria vita.

Un'altra possibilità è quella del silenzio. Stare insieme in silenzio, creare uno spazio comune aperto al silenzio, custodirlo, e in questo spazio muoversi in modo nuovo: anche questa è una esperienza densa di significato, che manca del tutto nelle nostre scuole, nelle quali, quando si fa silenzio, è solo per lasciare spazio alla parola del docente. Il silenzio è, se non altro, una igiene necessaria in un tempo in cui la parola, il suono, il rumore invadono, seducono, fanno violenza.

V'è poi la meditazione. Del tutto sconosciute ai sistemi educativi occidentali, alcune tecniche di meditazione – come la meditazione buddhista vipassana – possono essere adoperate in una prospettiva laica, perché non comportano l'adesione ad alcuna visione religiosa, e consistono in una serie di pratiche che favoriscono il contatto con sé stessi. Il meditante si concentra sul respiro, poi sulle posizioni del suo corpo, sulle sensazioni, sugli stati mentali. Il fine è quello della presenza mentale, che vuol dire compiere ogni azione, comprese quelle più insignificanti, essendo pienamente presenti, concentrati, attenti; una vera e propria arte del vivere intensamente, scoprendo un significato nuovo nella propria quotidianità. Una volta conquistata questa prospettiva, ogni azione diventa spirituale, poiché compiuta con la piena presenza di sé stessi ed a sé stessi.

È bene ribadire che la via della spiritualità attraversa il negativo per giungere al positivo. C'è una possibilità di vita più piena e vera, che va scoperta. È per questo che stare in una situazione spirituale, se può suscitare imbarazzo iniziale, è una esperienza di *essere bene*.

Comunicare

Molte delle sofferenze della nostra vita sono dovute a difficoltà nelle relazioni con gli altri. C'è in ognuno un bisogno radicato, vitale di essere riconosciuti, accettati, apprezzati dagli altri; e c'è un bisogno di intesa, di comprensione, di comunicazione. Eppure la nostra vita relazionale è fatta di incomprensioni, di conflitti, di astio o odio

vero e proprio. Lo è la nostra vita sociale, ma lo è sempre più anche la vita sentimentale, nella quale cerchiamo rifugio, consolazione dalle disarmonie della nostra più ampia sfera di relazioni. Mi pare che non si possa mettere in questione questo fatto evidente, se non interrogandosi sul sistema economico nel quale viviamo. Il sistema capitalistico è un sistema della competizione: il suo modello umano è colui che cerca il proprio vantaggio personale a spese della comunità; colui che compete, non che collabora. Il capitalismo ha spezzato rapidamente tutti i vecchi vincoli comunitari, ha spazzato via quella civiltà contadina nella quale valori come l'ospitalità e la collaborazione erano radicati e li ha sostituiti con una civiltà individualistica e consumistica, nella quale soggetti sempre più nevrotici e soli cercano nel denaro e nei beni di consumo quella gioia che il vivere in società non riesca più a dar loro. Anche il momento della festa, nel quale le civiltà pre-capitalistiche celebravano lo stare insieme, è stato sottoposto alle logiche economiche. Le feste, anche quelle religiose, sono sempre più svuotate di qualsiasi significato che non sia il rituale del consumo e dell'acquisto.

Eppure non c'è gioia più grande di quella di intendersi con altri esseri umani. Affinché ciò accada, occorre che siamo capaci di guardare l'altro, e di guardare *l'altro dell'altro*.

Vediamo cosa vuol dire.

Jean Valjean è appena uscito di galera, dove ha scontato diciannove anni di lavori forzati per aver rubato, per fame, del pane. Giunge in una cittadina e cerca alloggio in una pensione, ma viene scacciato ovunque, perché nessuno vuole un avanzo di galera. Si risolve a dormire per strada, quando una donna gli indica la porta dell'abitazione del vescovo, che ha fama d'essere un sant'uomo. In effetti qui Valjean trova generosa accoglienza, che però ricambia con il furto: al mattino, prima di andar via, porta con sé l'argenteria del vescovo. Quando la gendarmeria lo acchiappa e lo riporta dal vescovo, accade l'imprevisto: il sant'uomo dichiara che si tratta di un equivoco, e

che l'argenteria è un suo regalo. Per giunta, il vescovo invita Valjean a portarsi via anche due candelieri che aveva tralasciato. Confuso, Valjean esce dalla città e si inoltra nei campi, dove si imbatte in un piccolo musicista di strada, che deruba dei suoi guadagni. L'azione malvagia non è ancora compiuta, che già si fa sentire l'effetto dell'azione del vescovo. Valjean ha ancora il piede sulla moneta d'argento del ragazzino quando si pente della sua azione e lo richiama disperatamente (ed inutilmente, perché il ragazzino è scappato in preda alla paura) con l'intenzione di rimediare. Dopo molti tentativi, si accascia e piange. La conversione è compiuta. Leggiamo Hugo (perché il libro di cui stiamo parlando è, come il lettore avrà compreso, *I miserabili*):

> Valjean pianse a lungo. A calde lacrime, pianse fra i singhiozzi, più debole d'una donna, più sgomento d'un bimbo. E mentre piangeva, la luce, straordinaria, incantevole e terribile ad un tempo, si faceva sempre più strada nel suo cervello. La vita passata, la prima volta, la lunga espiazione, l'abbrutimento esterno e l'interno irrigidimento, la sua liberazione, rallegrata da tanti piani di vendetta, quel che gli era capitato in casa del vescovo e l'ultima cosa commessa, quel furto di quaranta soldi ad un fanciullo, delitto tanto più vile e mostruoso in quanto veniva dopo il perdono del vescovo, tutto gli tornò in mente, gli apparve chiaro, ma in una luce non mai vista fino ad allora. Guardò la sua vita e gli parve orribile, la sua anima e gli parve spaventevole; pure, un dolce chiarore si diffondeva su quella vita e quell'anima. Gli sembrava di veder Satana alla luce del paradiso. (Libro II, XII, traduzione Renato Colantuoni)

Da quel giorno Valjean sarà un altro uomo, onesto fino al sacrificio di sé, anche se dovrà lottare per tutta la vita contro il ritorno del passato, contro una società che lo vuole criminale anche quando non lo è più.

Cosa è accaduto nell'incontro con il vescovo? Consegnandogli

i due candelieri invece di accusarlo come ladro, il vescovo ha fatto quello che dovrebbe fare ogni cristiano: ha messo in pratica il Vangelo. «A chi ti percuote sulla guancia, porgi anche l'altra; a chi ti leva il mantello, non rifiutare la tunica. Da' a chiunque ti chiede; e a chi prende del tuo, non richiederlo. Ciò che volete gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro» (Luca, 6, 29-31). Questo grande principio morale, che non occorre essere cristiani e possedere la fede per apprezzare, può essere interpretato in due modi. Il primo è, appunto, quello del vescovo: non reagisco al male con il male per cambiare chi opera il male, per far sì che si apra al bene. Ma il significato della non resistenza potrebbe essere diverso. Se amo realmente il prossimo, compreso il mio nemico, io dovrei volere la sua salvezza. Ora, se gli consento di fare il male, senza oppormi, può essere che io lo stia semplicemente lasciando libero di distruggersi da sé. In questo caso io gli faccio del male, consentendogli di farmi del male. Poiché, come dice il Socrate platonico, fare il male è peggio che riceverlo, io so che il male che sta facendo a sé stesso è di gran lunga maggiore del male che fa a me. Nella *Lettera ai Romani* (12, 19-20) si leggono queste parole di Paolo di Tarso:

> Non fatevi giustizia da voi stessi, carissimi, ma lasciate fare all'ira divina. Sta scritto infatti: A me la vendetta, sono io che ricambierò, dice il Signore. Se il tuo nemico ha fame, dagli del cibo; se ha sete, dagli da bere: facendo così, accumulerai carboni accesi sul suo capo.

Qui non c'è alcun intento pedagogico; al contrario. Qui si fa bene al nemico solo per fargli del male. Lo si lascia agire, non lo si contrasta, confidando nell'ira divina. Non c'è alcuna vera rinuncia alla violenza: la violenza è semplicemente rinviata, delegata a Dio.

Considerata l'autorevolezza di Paolo, da alcuni considerato il vero fondatore del cristianesimo, non dirò che la prima interpretazione è autenticamente cristiana, mentre la seconda costituisce una

degenerazione. Non posso tuttavia non constatare la differenza di purezza tra la prima e la seconda interpretazione. Nell'interpretazione paolina la purezza dell'azione è macchiata da una violenza di fondo; l'amore ha un fondo di ira e di vendetta.

Il vescovo ha agito nei confronti di Valjean con una finalità pedagogica. Prima di congedarlo, dopo avergli dato i candelieri, gli dice: «Jean Valjean fratello mio, voi non appartenete più al male, ma al bene. Acquisto la vostr'anima, la tolgo ai cupi pensieri ed allo spirito di perdizione e la do a Dio». Parole che suonano come un'ingiunzione: da allora in effetti Valjean non apparterrà più al male, ma al bene.

Come si è operata questa conversione? È accaduto che il vescovo è riuscito a vedere a fondo in Valjean. In società, il volto di un essere umano è segnato dal giudizio, dallo stigma, dal potere, dallo status. Quando due esseri umani si incontrano, intervengono una quantità di elementi che appartengono al passato: la storia dell'uno e dell'altro, la cronaca dei suoi errori, i giudizi espressi su di lui nel tempo; e ancora: la sua posizione sociale ed economica, l'importanza che egli occupa nella gerarchia sociale. La consapevolezza di tutti questi elementi fa sì che si attivino in modo pressoché inconscio dei meccanismi di conferma. Di fronte all'uomo di potere, ci si inchina; nei confronti di chi ha uno status inferiore si adoperano modalità comunicative inferiorizzanti. In ogni scambio comunicativo si attivano forme di conferma dell'identità sociale. È quello che accade a Valjean nella cittadina, all'uscita dal carcere. Vorrebbe ricominciare la vita, ma tutti lo trattano ancora da galeotto: e questo conferma il suo lato peggiore. Il vescovo spezza questo meccanismo, si rifiuta di rimandargli l'immagine di un galeotto, lo tratta con il rispetto e la considerazione che si devono ad un uomo; non vede il suo passato, quello che è stato, ma il suo futuro: quello che potrà essere.

Il vescovo riporta Valjean a sé stesso. Rifiutandosi di considerare il suo passato, lo costringe a fare i conti con il suo passato; rifiutandosi

di confermare la sua identità, lo costringe a fare i conti con la sua identità. Il bisogno di una identità è uno dei bisogni fondamentali di un essere umano. Occorre essere qualcuno, avere una parte sulla scena della vita. E in mancanza d'altro, anche una parte negativa è meglio nessuna parte. Valjean interpreta la parte del nemico della società, del reietto, di chi odia ed è odiato. Ma è solo una maschera, anche se una maschera ben fissata sul volto, che non si può togliere senza un travaglio interiore. Grazie al vescovo, Valjean scopre che il suo volto può essere un altro. Se qualcuno lo vede come un uomo diverso, anch'egli può vedersi come un uomo diverso. Nello specchio del vescovo gli è apparso il suo vero volto: e l'abbandono della maschera sociale non può tardare.

Possiamo dire, dunque, che una situazione educativa è caratterizzata da uno sguardo aperto sull'altro. L'educazione accade in un contesto in cui gli esseri umani sono considerati per quello che possono essere, non per quello che sono stati; per il bene che possono realizzare, non per il male che hanno fatto; per la verità futura, non per l'errore passato. C'è un *medesimo dell'altro* ed un *altro dell'altro*. Il medesimo dell'altro è quello che di lui sappiamo o crediamo di sapere, la sua identità sociale, l'immagine che proiettiamo sullo schermo del suo volto quando lo incontriamo; ed è un'immagine che ha la forza di un imperativo, che costringe il volto reale a stare in quella forma. L'altro dell'altro non è solo il volto reale, lo schermo che è oltre la proiezione, ma l'al di là del volto, il volto possibile oltre il volto reale, la forma che l'altro può assumere senza che ancora lo sappia, il poter-essere che si apre, benché ancora invisibile, nell'essere attuale.

Gli educatori reali hanno la capacità di cogliere questa trascendenza del volto dell'altro, di toccare il possibile senza far violenza al reale. Lo sguardo sul poter-essere potrebbe comportare un'ulteriore violenza sull'essere presente: si potrebbe esercitare pressione perché l'altro diventi quello che può diventare – una possibilità che siamo noi, al momento, a percepire –, rimproverandogli, se non risponde,

il suo esser-così. Nell'autentica situazione educativa la persona non è condannata alla ripetizione del passato, ma nemmeno costretta ad adeguarsi ad un progetto fatto da altri. Semplicemente, in essa si crea intorno alle persone uno spazio affinché possano crescere. Il giudizio degli altri spesso elimina questo spazio, riconduce costantemente un essere umano ai limiti di quello che è stato, in modo a volte inconsapevole lo ricaccia indietro quando tenta di essere altro.

C'è violenza tutte le volte che un essere umano è considerato con disprezzo, valutato per i suoi errori, le colpe, le mancanze, ridotto e ricondotto al suo negativo, sottomesso allo stigma sociale.

Dialogare

Non c'è educazione senza dialogo. Il dialogo è un discorso, *logos*, che si svolge tra due persone, *dia*. Ma logos in greco è anche senso, ragione. C'è dialogo quando due persone, parlando tra di loro, cercano un logos comune. Affinché il dialogo sia, è necessaria la disponibilità di ognuno a riconsiderare e modificare il proprio logos particolare, per conquistare grazie all'altro un logos più vero, perché condiviso. Se non c'è questa disponibilità, non c'è dialogo, ma monologo. Il quale è l'imposizione del proprio logos all'altro. Il dialogo è tale solo in apparenza, ed è in realtà un monologo, se l'alternarsi dei discorsi non è accompagnato dalla disponibilità a cambiare il proprio logos; in questo caso si ha un dialogo apparente che copre un monologo effettivo.

In educazione il monologo è frequente. L'educazione intesa come trasmissione di valori, modelli, conoscenze non è altro che monologo. C'è un logos già compiuto, che bisogna trasferire nella personalità dell'educando: al quale non resta che adeguarsi. Questa situazione è non educativa, anche quando il logos appare condivisibile. Il logos può racchiudere la democrazia, il senso del bello, del giusto, del vero, tutto l'orizzonte dei valori etici, estetici e politici, ma resta

al di qua dell'educazione se non è condotto al cospetto di un altro logos possibile, se non aperto alla possibilità di revisione attraverso la relazione. Il dialogo, in altri termini, è incompatibile con qualsiasi Verità; esso richiede verità umili, proposte di lavoro, ipotesi, valori in discussione.

Dove c'è la Verità non è possibile alcuna reale comunicazione. Ogni scambio tra esseri umani può avvenire su un piano di simmetria o di asimmetria. Le relazioni dialogiche sono per essenza simmetriche, quelle monologiche sono asimmetriche. Chi ha una Verità non può comunicare, perché dovrebbe entrare con il prossimo in una relazione simmetrica, mentre la convinzione di essere in possesso della Verità lo porta inevitabilmente a porsi su un piano più alto, e ad adoperare rivolgersi agli altri da questa altezza. La Verità è monologica, non ammette che possa esistere più di un logos, che si possano confrontare punti di vista diversi.

L'educazione, o ciò che si ritiene tale, ha a che fare con la Verità. Si ritiene che essa sia la trasmissione dei valori alle nuove generazioni da parte degli adulti. Questi valori si pongono come un sistema indiscutibile, una Verità che è al di qua del rapporto educativo. Scrive Annah Arendt:

> L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo. (Arendt 2001, 247)

Il «nostro mondo» si presenta, nella relazione educativa, come una realtà compiuta, priva di sbavature, fatta di cose nobili e sacre. Ma è davvero così? Esiste un «nostro mondo»? Consideriamo la scuola. Il sistema scolastico presenta agli studenti una offerta culturale che include ciò che si considera il meglio della tradizione lette-

raria, artistica, filosofica, scientifica. Tutto ciò viene proposto come *la cultura*. Sappiamo, invece, anche grazie alla pedagogia critica del secolo scorso, che non si tratta che di *una cultura*, legata ad una particolare classe sociale, e che anche in quella sola cultura esistono percorsi diversi, incompatibili tra di loro, opposizioni e fratture, valori differenti che richiedono una scelta. Anche sotto il profilo politico, economico, sociale il «nostro mondo» è in realtà un insieme di mondi diversi. Il mondo di un operaio della Fiat non è lo stesso mondo di un industriale, né di un pastore nomade nordafricano, né di un bramino indiano, né di un agricoltore cinese. Nessuno può rappresentare «tutti i cittadini adulti della terra», meno che mai l'insegnante. È sufficiente, per rendersene conto, considerare la classe politica di un sistema democratico. In teoria, essa dovrebbe rappresentare l'intera popolazione; di fatto, rappresenta la borghesia (quanti operai o contadini sono presenti parlamenti dei paesi democratici?).

L'insegnante dunque chi e cosa rappresenta? Quale mondo? Rappresenta sé stesso, in primo luogo: le sue passioni, i suoi interessi, i suoi valori. E poi la cultura scolastica, che si presenta come la cultura «ufficiale», ma non è che una delle culture esistenti. Con dei limiti evidenti: ad esempio l'eurocentrismo, l'esclusione di quasi tutto ciò che è stato prodotto dalle culture africane, americane, asiatiche. E poi l'esclusione completa della cultura non borghese, dei valori diversi da quelli della classe dominante (e dell'economia corrente). Per dirla con le parole di Bourdieu e Passeron: «Ogni azione pedagogica (AP) è oggettivamente una violenza simbolica in quanto imposizione, da parte di un potere arbitrario, di un arbitrario culturale» (Bourdieu, Passeron 2006, 40). Nell'analisi di Bourdieu e Passeron, l'educazione è una attività di imposizione simbolica ed inculcamento da parte di una autorità pedagogica, che è tale in virtù di rapporti di forza tra classi e gruppi sociali; e la cultura, il sistema simbolico che viene inculcato, corrisponde agli interessi della classe dominante.

C'è un punto sul quale è difficile essere d'accordo con Bourdieu

e Passeron, ed è la definizione della «comunicazione pedagogica» come imposizione ed inculcamento di un arbitrario culturale (Bourdieu, Passeron 2006, 41). Molto di ciò che accade nei rapporti educativi è, in effetti, imposizione ed inculcamento, ma identificare *tout court* con l'imposizione e l'inculcamento ogni rapporto educativo, ogni comunicazione pedagogica, vuol dire negare che sia possibile un'altra educazione. Ritengo che sia invece importante distinguere, con Danilo Dolci, la comunicazione dalla trasmissione; una distinzione che corrisponde a quella tra potere e dominio. La trasmissione è unidirezionale, va dall'emittente al destinatario e lì si arresta, non contempla il feedback, la risposta, l'obiezione. Al contrario la comunicazione è circolare, ricorsiva, aperta, fatta di scambi continui. La trasmissione è verticale, gerachica, autoritaria, la comunicazione orizzontale, democratica, paritaria (Dolci 1988; cfr. Vigilante 2012).

È violenta l'educazione trasmissiva, unidirezionale. C'è violenza simbolica ogni volta che qualcuno cerca di trasmettere contenuti culturali, valori, idee senza disporsi a discuterli, a rimetterli in gioco nella relazione. È quello che accade ordinariamente nelle scuole, che hanno un carattere più trasmissivo che comunicativo. Il risultato è la noia, quando non il rifiuto e la ribellione.

L'educazione autentica accade quando i contenuti culturali, necessariamente arbitrari, diventano occasione di confronto e di dialogo aperto. Perché ciò avvenga, occorre che l'educatore sappia mettere tra parentesi il proprio universo culturale e quello che è incaricato di rappresentare, che sia in grado di proporlo come una ipotesi di lavoro, e non come la verità. Detto altrimenti, l'educatore deve concepirsi come un educando, una persona che è in possesso di verità parziali, ed è ancora alla ricerca. In questa ricerca, molto può ricevere dagli stessi educandi, che sono pertanto a loro volta educatori. Ognuno, nella relazione, educa ed è educato. Nella situazione educativa si sta nella luce di questa ricerca comune, aperta e dialogante, della verità.

C'è la cultura del docente, che è il rappresentante della sua classe sociale e dello Stato, e c'è la cultura degli studenti, legata alle loro classi sociali, ai contesti di vita, all'atmosfera sociale dei quartieri, ai loro consumi. In una situazione educativa non c'è l'imposizione della prima sulla seconda, ma l'incontro, lo scambio, la comunicazione – ossia il mettere in comune – tra queste culture. Affinché lo scambio sia reale, è indispensabile che chi insegna si liberi dalla convinzione di possedere l'unica cultura realmente degna di questo nome e si disponga all'ascolto. Esiste, oltre ad una cultura che i giovani ricevono dal loro contesto sociale e di classe, una cultura propria della loro età: quella che Wyneken chiamava *Jugendkuktur*, cultura giovanile. Wyneken la considerava unica cultura sana e vitale e la contrapponeva a quella degli adulti, concependo la scuola come espressione piena e libera della cultura propria dei giovani. La cultura giovanile suscita invece oggi negli educatori fastidio e rigetto, quasi fosse una sorta di barbarie con la quale non è possibile mediazione alcuna. È una posizione incompatibile con la situazione educativa. Nessun dialogo è possibile se non c'è il rispetto della cultura dell'altro, se non si parte dal riconoscimento preliminare della dignità del suo modo di essere. L'alternativa è un disprezzo che distrugge sul nascere qualsiasi intenzionalità educativa.

Conoscere

La situazione educativa è quella nella quale si conosce. Ma cosa vuol dire conoscere?

Proviamo a rispondere a questa domanda evocando quattro immagini.

La prima è quella di un bambino che, seduto ad una scrivania, studia un libro. Il libro non l'ha scelto lui, così come non ha scelto l'argomento di studio. È il libro scolastico, e quello che sta facendo seduto alla scrivania non è un atto volontario e libero, ma il suo

«dovere scolastico». Le pagine che sta leggendo sono state preventivamente «spiegate» a scuola dalla sua maestra; ora il suo compito consiste nel leggere e rileggere il testo, fino ad impadronirsi del suo contenuto. Quando tornerà a scuola, la maestra lo *interrogherà* per verificare se ha imparato.

La seconda immagine ha come protagonista lo stesso bambino. Non è più però nel chiuso di una stanza. La scuola è finita ed è in vacanza su una spiaggia. È una bella giornata. I genitori lo hanno lasciato libero di vagare per la spiaggia e lui ne approfitta per esplorarla in lungo e in largo. Raccoglie delle conchiglie e ci gioca, guarda cosa c'è dentro una barca arenata, scava nella sabbia, corre in acqua. È felice.

La terza immagine è quella di uno scienziato che, seduto al microscopio, cerca di capire come funziona il cancro per poterlo curare. Può essere che sia mosso dall'ambizione, dal desiderio di ottenere riconoscimenti scientifici per la sua ricerca, ma è molto più probabile che a spingerlo sia la volontà di contribuire al progresso dell'umanità e di combattere il male.

La quarta immagine sembra simile: anche qui abbiamo uno scienziato che fa ricerca. Non si sta occupando, però, del cancro. L'oggetto del suo studio è la ricerca di un'arma micidiale, che consenta di uccidere in poco tempo molte persone. Cosa lo muove? Forse il desiderio di contribuire alla grandezza del suo paese, forse il guadagno, forse altro.

In tutti questi casi sembra che vi siano dei soggetti che conoscono. Ma che tipo di conoscenza è la loro?

Quella dello studente è, in realtà, una non conoscenza. Ho evocato l'immagine del bambino che studia solo perché per molti è questa l'immagine più facilmente associabile al concetto di conoscenza. Conoscere vuol dire studiare su un libro, e non da soli, ma guidati dall'insegnante. Nella migliore delle ipotesi, questa attività porta in realtà ad immagazzinare una serie di nozioni più o meno fragili e

slegate da loro; ma la conoscenza non è nozionismo. Cosa manca allo studio scolastico per essere conoscenza? Manca l'esperienza diretta delle cose. La scuola è bibliolatrica, considera il libro quale unico mezzo di conoscenza: la vita stessa può essere conosciuta solo attraverso la parole di un libro. I bambini di una scuola non conoscono l'albero arrampicandosi sull'albero del giardino; lo studiano sul libro. L'esperienza diretta è sostituita sistematicamente da quella libresca. Il corpo, che è il veicolo principale della nostra esperienza del mondo, è immobilizzato nel banco.

Scriveva Comenio nella *Didactica Magna*:

> Istruire bene la gioventù non vuol dire infarcire le menti di una farragine di parole, di frasi, di sentenze, di opinioni raccolte negli autori, ma procurare l'intelligenza delle cose, cosicché da questa scaturiscano come da fonte viva, ruscelli e spuntino come delle gemme degli alberi foglie, fiori, frutti e l'anno dopo poi da qualsiasi gemma nasca un'altra volta un nuovo ramoscello con foglie, fiori e frutti propri. (Comenio 1952, 65)

Dai tempi di Comenio e nonostante Comenio, le cose non sono cambiate molto per la scuola. Anche grazie a Comenio, questa istituzione che infarcisce le menti dei bambini di parole è diventata una istituzione universale, cui nessuno, per legge, può sottrarsi. Vagheggiava, Comenio, una scuola che insegnasse «non a prendere scienza dai libri, ma dal cielo, dalla terra, dalle querce e dai faggi» (Comenio 1952, 66). È una scienza che naturalmente passa attraverso il movimento del corpo e l'esercizio dei sensi; ora, entrambe le cose sono ancora assenti nella scuola. Il corpo degli studenti può muoversi solo durante le attività di educazione fisica, mentre la normalità è la diseducazione fisica consistente nello stare seduti per ore ad un banco; quanto ai sensi, sono spenti da un ambiente volutamente asettico, spersonalizzante, privo di qualsiasi stimolo. L'ambiente scolastico non deve offrire distrazioni che possano distogliere lo studente dal

libro; è pensato in base a queste due esigenze: il controllo continuo dello studente e la sua concentrazione continua sul libro e sull'insegnante. Di qui la chiusura della scuola al mondo esterno – i cui stimoli devono filtrare il meno possibile anche attraverso le finestre – e la sua predilezione per la forma chiusa dell'aula.

Cosa sta facendo invece il bambino sulla spiaggia? Conosce, appunto, «dal cielo, dalla terra, dalle querce e dai faggi». Segue la sua naturale curiosità, che lo rende mobilissimo, attento a tutto, pronto a fiutare ogni nuovo stimolo, a partire per ogni nuova avventura. Questa curiosità è la condizione naturale del bambino, ma non sempre riesce a sopravvivere all'azione della cosiddetta educazione. Non è infrequente che un bambino, lasciato libero su una spiaggia, se ne stia invece accanto ai genitori. Ha imparato, in anni ed anni di repressioni e divieti, che il mondo è pericoloso, che le esperienze possono far male – che nel mare ci sono le meduse che mordono, che nelle barche può esserci nascosto un assassino, che le conchiglie puzzano e non sono degne di attenzione. Educato attraverso la paura, finisce per aver paura del mondo. Può essere che sia un ottimo studente, che abbia voti molto alti e che questo gli consenta, nella vita, di ottenere una laurea ed un lavoro qualificato. Ma la «fonte viva» di cui parlava Comenio in lui sarà secca, se lui stesso non riuscirà, attraverso un difficilissimo lavoro di decondizionamento ed autoeducazione, a riscoprirla ed a liberarsi dal peso della paura.

C'è una quinta figura che avrei potuto evocare, parlando di conoscenza; anzi, ce ne sono diverse. Avrei potuto evocare la figura del filosofo, magari non nel senso accademico attuale, ma in quello classico – del filosofo come uomo che interroga e ricerca il senso della vita; oppure la figura del saggio, del sapiente, dello yogi, del sannyasin. Tutte queste figure, che per millenni hanno incarnato la conoscenza, oggi sono notevolmente screditate in favore della figura dello scienziato. Unica conoscenza solida è quella che passa attraverso il metodo scientifico e che si dimostra in qualche modo utile. Co-

noscere vuol dire questo: sapere come è fatto il mondo per dominarlo, per sottometterlo alle esigenze umane. La natura è un immenso campo di risorse a disposizione dell'essere umano, se questi impara a sfruttarle nel modo migliore possibile.

Questo approccio ha portato a notevoli progressi nelle condizioni di vita, soprattutto nei paesi più economicamente avanzati. Basti considerare, per rendersene conto, il notevole allungamento dell'età media dovuto ai progressi della medicina. Malattie per le quali un tempo si moriva oggi non fanno più paura. D'altra parte, il progresso tecnologico ha portato nuove malattie, che la scienza fa difficoltà ad affrontare. Non solo. Il secolo XX, che ha visto i più straordinari progressi nel campo della scienza e della tecnica, è stato anche il secolo dei campi di sterminio, dell'atomica e di Chernobyl. I campi di sterminio, frutto di una ideologia che si nutre della irrazionalità del mito più che della ragione scientifica, sono tuttavia organizzati secondo una razionalità tecnico-scientifica; la bomba atomica applica le più recenti scoperte della fisica per sterminare intere città; Chernobyl è la dimostrazione che le terribili forze naturali possono sfuggire al controllo e diventare devastanti. Queste tragedie del secolo scorso hanno notevolmente ridimensionato la fiducia ottocentesca nel progresso e nella scienza; e tuttavia lo scienziato resta ancora il detentore per eccellenza della conoscenza. E poiché le conoscenze scientifiche più avanzate – ad esempio le ultime teorie della fisica – sono di notevole complessità, e restano incomprensibili a chi non ha dedicato molti anni della sua vita a studiarle, la gente si abitua a considerare la conoscenza come il possesso di una classe ristretta di persone.

Al di fuori della conoscenza scientifica, inaccessibile per molti, c'è il campo dell'opinione, nel quale ognuno può esercitarsi. Le stesse scienze umane, che i positivisti avrebbero voluto rendere pienamente scientifiche, appaiono epistemologicamente discutibili e sono ben lontane dall'ottenere il pieno riconoscimento da parte dell'opinio-

ne pubblica. Se lo psichiatra ha qualche successo – per certi versi prendendo il posto del prete in una società secolarizzata –, diversamente va per il sociologo, che per Comte avrebbe dovuto diventare il «sacerdote dell'umanità», guidandola verso il progresso sociale, e che invece è una figura che non è mai realmente uscita dall'ambito accademico.

Le due figure di ricercatore che ho evocato – quello che studia il cancro e quello che studia come costruire un'arma micidiale – appartengono a questa stessa concezione della conoscenza: la scienza come strumento per intervenire sulla realtà e trasformarla. Essi incarnano due aspetti diversi di questa concezione della conoscenza, quello positivo e quello negativo. Per comprendere la differenza dobbiamo richiamare ancora la distinzione tra potere e dominio. Nel primo caso, la conoscenza scientifica è uno strumento di potere, ossia serve a rendere migliore la vita di tutti, ad aumentare per tutti le possibilità (nel caso specifico, le stesse possibilità di vita). Nel secondo caso, la scienza e la tecnica sono strumenti di dominio in mano ad alcuni, usati contro altri. La tecnoscienza sarebbe una forma di dominio anche se i suoi benefici fossero per tutti, ma a danno della natura; anche se, cioè, migliorando le condizioni di vita di ogni essere umano, deturpasse l'ambiente. Questa è a dire il vero una ipotesi astratta, difficilmente realizzabile, poiché la distruzione dell'ambiente porta danneggia lo stesso essere umano, che lo abita e vive in esso.

La concezione sottostante alla tecnoscienza è la contrapposizione frontale tra ragione conoscente ed oggetto di conoscenza, tra essere umano e natura. C'è una differenza radicale tra l'uomo e la natura che è chiamato a dominare. Il mandato biblico di popolare la terra e soggiogarla (Genesi, 1, 28) si realizza attraverso la tecnica. L'uomo scientifico non crede più nella sua origine divina, che lo separa e distingue da ogni altra creatura, ma crede nella unicità della sua ragione. L'esito è lo stesso: l'atteggiamento di dominio verso la natura. Il mondo, devitalizzato, può essere sezionato, analizzato, infinitamente

manipolato. È un campo di cose a disposizione dell'uomo. Qualsiasi considerazione altra della natura viene considerata romantica, religiosa o perfino mistica: antiscientifica, e quindi priva di qualsiasi valore conoscitivo.

Ma la conoscenza scientifica non è l'unica conoscenza possibile. C'è la conoscenza del poeta, c'è la conoscenza dell'artista, c'è la conoscenza del mistico, c'è la conoscenza del filosofo. I girasoli di van Gogh appartentono alla conoscenza umana non meno degli studi di botanica. C'è una conoscenza che è contrapporsi al mondo per usarlo e c'è una conoscenza che è apertura, abbandono al mondo,

La conoscenza può essere strumento di dominio o di amore. Nel primo caso il soggetto che conosce si contrappone all'oggetto, da cui è separato; e lo considera materia inerte, scomponibile, manipolabile, modificabile a piacimento. Il fine della conoscenza così intesa è la tecnica, la trasformazione del mondo secondo i bisogni umani. Nel secondo caso il soggetto è separato dall'oggetto, ma si approssima ad esso; la conoscenza è appunto il processo attraverso il quale si riduce questa distanza.

La conoscenza intesa come dominio si è costruita progressivamente nel corso della storia dell'Occidente, nutrendosi di una molteplicità di contributi: dalla razionalità filosofica greca al mito biblico del Genesi, che assegna all'essere umano il compito di riempire la terra e dominarla, fino alla magia rinascimentale. Ed è un processo che passa inarrestabile dalla natura all'uomo, dalle cose alle persone. Il sogno di una umanità che si libera dai suoi limiti attraverso il dominio tecnologico della natura si converte nell'incubo di una umanità dominata tecnologicamente. Se si considerano degli esseri viventi come *cose*, è inevitabilmente che prima o poi si giunga a considerare cose anche gli esseri umani. La separazione tra umano e non umano, che è alla base della conoscenza come dominio, aggredisce lo stesso essere umano, che in alcune circostanze può essere degradato a cosa. È cosa, e non essere umano, il nemico in guerra, contro il

quale si possono usare i più raffinati strumenti di distruzione escogitati dalla conoscenza-dominio. Sono cose, e non essere umani, gli ebrei, i Rom, i portatori di handicap per il nazismo. La riduzione a cose di miliardi di esseri viventi, che si verifica quotidianamente nei nostri allevamenti industriali, rappresenta un pericolo per lo stesso essere umano, perché segue una logica di cosificazione del vivente che giunge a colpire lo stesso essere umano.

La conoscenza-amore consente di scoprire la bellezza degli enti, anche là dove essa sembra assente. Guarda il mondo con meraviglia, considera tutto con occhi attenti, rispettosi, amorevoli. È lo sguardo che i bambini possiedono naturalmente, e che perdono man mano che vanno a scuola, e la loro conoscenza-amore è sostituita dal nozionismo scolastico. Quando conosciamo con amore avviene che ci apriamo al mondo, che cogliamo con meraviglia (Aristotele) nella sua complessità, non come oggetto, ma come immensa rete di connessioni nella quale noi stessi siamo presi; e questa consapevolezza tuttavia non ci rende passivi né ciechi di fronte al male che travaglia questa rete, questa ombra che segna la gioia dell'essere. Conoscere è stare nel mondo, sentire l'unità del tutto, ma al tempo stesso avvertire che qualcosa, nel mondo, necessita di correzione: e questa correzione è la nostra prassi. È così che storia e natura non si contrappongono più, così come non si contrappongono contemplazione ed azione. La contemplazione della natura incontra al tempo stesso la meraviglia e lo stupore per le bellezza che c'è e la malinconia per il male che la insidia: e questo inciampo spinge all'azione. L'inizio della prassi è la compassione, il sentire dentro di sé il dolore degli enti che soffrono, pur nella bellezza dell'essere. La conoscenza ha un carattere estatico, dunque. Ci porta fuori da noi stessi, oltre il chiuso della nostra soggettività. In questo oltrepassamento incontriamo la natura, ma anche gli altri esseri umani, impegnati come noi, insieme a noi nella lotta contro il male. È in questo oltrepassamento che nasce la storia. L'estasi conoscitiva non è abbandono mistico all'essere,

ma prassi, impegno, mobilitazione. Nella conoscenza-amore questo-ente-qui – questo fiore, questo animale, questa persona – ci appare infinito nella sua finitezza. È transeunte, sta per sfiorire, presto morirà; eppure la conoscenza-amore lo avverte non meno importante e solenne dell'universo intero. Da questa conoscenza, che passa dall'assolutezza dell'io (propria del dominio) all'assolutezza del tu (propria dell'amore) scaturisce una prassi che è lotta affinché ogni singolo ente (ogni pianta, ogni animale, ogni persona umana) possa essere al riparo dalla violenza.

Libertà

Libertà è una parola fragile, di cui sembra che ognuno possa fare quello che vuole. È un po' la fragilità di tutte le parole, che possono logorarsi con l'uso, perdere il loro antico sapore o essere intenzionalmente distorte, fino al punto di significare il contrario di ciò che significavano in tempi migliori: o di non significare più nulla. Libertà è una parola bella, che evoca cose immediatamente positive. Ma è anche una parola che indica una cosa che per molti è pericolosa, una cosa che rischia di mandare in crisi l'ordine costituito. Ed allora ecco le infinite mistificazioni della libertà, con le quali la si fa coincidere con il suo opposto, con l'obbedienza e la sottomissione, oppure in modo anche più subdolo la si svuota di contenuto politico, esteriorizzandola nel possesso di beni. È quello che accade ordinariamente con la pubblicità. Essere liberi vuol dire possedere un'auto bella e potente, con la quale si può correre a tutta velocità su strade immerse nella natura; per conquistare la libertà basta lo sforzo economico di acquistare quel bene-simbolo.

Libertà vuol dire essere liberi dalla presa del dominio. C'è dominio, come sappiamo, quando le possibilità di alcuni crescono a danno delle possibilità di altri. Per sostenersi, il dominio ha bisogno che siano condivise e diffuse alcune strutture mentali. Occorre

che sia socialmente accettata l'idea di autorità, ossia la convinzione che alcune persone abbiano diritto ad una considerazione particolare; che sia accettata l'obbedienza, come sottomissione volontaria all'autorità; che si cerchi di essere come gli altri e si abbia paura di essere considerati diversi; che non si concepisca nemmeno la possibilità di cambiare l'ordine sociale esistente e di realizzarne un altro. Il sistema capitalistico-democratico non disturba coloro che non lo disturbano. Fino a quando non si giunge a mettere in discussione il sistema, si può fare quasi tutto ciò che si vuole. Appena ci si approssima al confine, al limite del non lecito, compaiono le figure minacciose del poliziotto e del giudice; e appena il confine è toccato, la sanzione scatta implacabile. Il sistema capitalistico consente ogni libertà, purché non giunga a mettere in discussione il capitalismo stesso, con la sua logica di dominio. La società capitalistica è come la caverna platonica. Ci si crede liberi perché si è presi nell'illusione dello spettacolo consumistico. Al dominio è riuscita una impresa che nemmeno al fascismo era riuscita: monopolizzare il desiderio, fare in modo che l'uomo e la donna medi non desiderino nemmeno un sistema diverso, incantarli con le sue luci e le sue infinite distrazioni; provocare l'oblio stesso della libertà.

Siamo tutti liberi, perché siamo in democrazia. Eppure alcuni hanno la libertà di speculare, di ingannare, di truffare, di truccare i bilanci delle loro società, di corrompere, di non pagare le tasse, di spostare i capitali all'estero, di comprare le persone come si comprano le cose, di compiere ogni sorta di abuso, mentre le grandi masse si vedono ridurre giorno dopo giorno i diritti, a cominciare da quello al lavoro, che diventa sempre più precario, quando c'è. Resta lo strumento del voto. Ma è uno strumento fragile, una illusione di libertà che giustifica il sistema. Il sistema del dominio ha permeato i partiti, che sono diventati comitati d'affari, in modo tale che non esiste alcuna alternativa reale; se vi fosse un partito realmente antisistema, diventerebbe fuori legge, oppure dopo un po' il dominio lo

assimilerebbe.

Il bambino alla nascita è libero. La cosiddetta educazione è la lotta senza quartiere, protratta per anni ed anni, contro la sua libertà, per fare di lui un cittadino disciplinato, che riconosce e rispetta le leggi, le istituzioni sociali, i costumi, i sacri valori condivisi. È una lotta che non risparmia nessun mezzo: la paura, la minaccia, il ricatto, perfino la violenza fisica, se ritenuta necessaria; o, al contrario, l'elogio, i premi, ogni forma di blandizie. Il bambino impara a riconoscere l'autorità dei genitori, e sta con loro normalmente in una relazione asimmetrica, che si protrae per anni ed anni. Questa asimmetria primaria lo abitua alle tante asimmetrie che incontrerà nel corso della sua vita; imparerà soprattutto a considerarsi inferiore ai superiori nel lavoro ed a riconoscere ed accettare le autorità politiche e religiose. Avendo imparato a stare al posto suo, potrà passare il resto della sua vita a considerarsi il cittadino libero di uno stato democratico. E sarà, soprattutto, un acquirente ed un contribuente.

Consideriamo il gioco. Per ogni bambino sano il gioco è la cosa più naturale e semplice del mondo. Non ha bisogno di nulla: qualsiasi cosa può servire a giocare. L'adulto si inventa il giocattolo, e gradualmente sostituisce con esso il materiale libero di gioco. Dopo qualche tempo, sarà il bambino stesso a chiedere dei giocattoli, con grande soddisfazione dell'adulto. Cosa accade con la sostituzione del libero materiale di gioco con il giocattolo? Accadono due cose. La prima è che il bambino impara a desiderare dei beni di consumo prodotti dall'industria. Chi regala per la prima volta un giocattolo ad un bambino comincia ad educarlo alla società dei consumi; da allora gradualmente imparerà a desiderare solo quello che il sistema vuole che desideri, ed i suoi desideri, indotti dagli adulti, alimenteranno un mercato specifico, quello dei beni destinati ai bambini. La seconda cosa è che, attraverso il giocattolo, l'adulto costruisce l'immaginario del bambino. I bambini maschi giocheranno con alcuni giocattoli, le femminucce con altri. Regalando pistole o bambole si

condizionano i bambini fin da piccoli ad entrare nei loro ruoli di genere. Una necessità vitale, per i bambini, è quella di condividere la vita degli adulti, di adoperare i loro oggetti, di fare le stesse cose che fanno loro. L'industria dei giocattoli crea invece per i bambini un mondo fantastico del tutto diverso da quello degli adulti; oppure offre loro delle copie degli oggetti degli adulti, con le quali esercitarsi in una sorta di simulazione della loro vita.

L'obiettivo dell'educazione è che il bambino non si ricordi nemmeno più di essere stato libero, e che obbedisca prima ancora che l'adulto gli dia un comando, interiorizzando la sua autorità. Il bambino educato ha una sorta di padre interiore, che interviene prima del padre reale, risparmiandogli la fatica.

Basta uno sguardo anche superficiale ai luoghi dell'educazione per rendersi conto che in essi si combatte contro la libertà. Molte scuole hanno perfino le grate alla finestra, proprio come penitenziari. Del resto, lo studente vi entra per volere di altri e non può uscirne di propria volontà. Non sorprende che molti bambini abbiano disturbi fisici legati alla scuola. L'ambiente scolastico è un ambiente inautentico, stressante, malsano; il mal di testa, il mal di pancia, il vomito sono segnali di un malessere che è ancora un fatto positivo: vuol dire che il bambino non si è ancora del tutto adattato all'assurdo. L'istituzione considera questi malesseri come un problema del bambino, una sua debolezza. Sono, invece, l'indice sicuro dell'inadeguatezza della scuola. Un luogo in cui non si sta bene non è un luogo educativo. Se i bambini tremano all'idea di andare a scuola, la scuola non ha alcun significato educativo.

Nelle famiglie la costrizione appare meno evidente, ma non è spesso meno reale. Non vi sono grate alle finestre, ma la costrizione è ugualmente pressante. Molte famiglie sono gabbie dorate, nelle quali i bambini ricevono un amore che non serve a costituire una solida base affettiva per affrontare poi il mondo esterno e creare altri legami, ma che è esclusivo ed escludente. Dentro la famiglia c'è tutto

il bene, fuori tutto il male; i genitori ti amano incondizionatamente, fuori non puoi fidarti di nessuno; e così via. Se si parla con gli adolescenti di oggi, e si chiede loro quale è il loro principale valore, la cosa in cui credono di più, ci si imbatte proprio in questa percezione della famiglia come luogo caldo e rassicurante (il che non è un male), contrapposto alla società, percepita come pericolosa ed infida (il che è un male). Di qui il rifiuto della politica, vale a dire della cura della cosa pubblica, poiché la cosa pubblica, tutto ciò che è al di fuori della soglia di casa, non interessa, quando non spaventa.

Il rifiuto della politica è anche una delle conseguenze dell'azione della scuola. Nel sistema scolastico lo studente ha una possibilità di scelta e di decisione quasi pari a zero. Non può scegliere quali discipline studiare, o quali argomenti all'interno di una disciplina, quando farlo, come farlo. Tutta la sua attività è eterodiretta: è l'insegnante che gli dice cosa fare, quando, come. In questo modo il bambino si adatta gradualmente ad adeguarsi a decisioni prese da altri, a diventare un semplice esecutore.

In una situazione educativa si è liberi; se non si è liberi, non si sta facendo educazione, ma qualcosa di diverso. Da cosa si è liberi? Si è liberi dalla costrizione esterna, in primo luogo. È educativo un luogo nel quale si va di propria volontà e dal quale si può uscire in qualsiasi momento. Una situazione educativa è scelta liberamente, non imposta. Il cosiddetto obbligo formativo è un doloroso paradosso. Una costrizione a fin di bene, si dice; milioni di bambini costretti ad andare a scuola mentre vorrebbero far altro, per formare i cittadini di domani. Si giustifica questa violenza dicendo che una democrazia ha bisogno di cittadini che abbiano una base culturale comune. È più probabile che il bisogno reale sia un altro: quello di avere cittadini che, chiusi per anni ed anni in un'aula sotto il controllo di una o più autorità, imparino a stare al loro posto.

In secondo luogo, si è liberi quando si ha il senso vivo della propria dignità. Una persona che non abbia chiaro il senso della propria

dignità personale è pronta a vendersi a chiunque. È per questo che si può essere liberi anche in carcere. Gramsci, chiuso nel carcere di Turi, è infinitamente più libero dell'italiano medio, che offre il suo consenso esteriore al Regime fascista per paura. Il detenuto per motivi politici è un essere umano non in vendita. Ha compreso che la sua dignità personale è un valore assoluto, per il quale conviene affrontare qualunque sofferenza; è privo della libertà di movimento, ma conquista una libertà più alta: la libertà di pensare con la propria testa, di affermare ciò che è giusto, di lottare per ciò che considera bene. Per quanto degradato dalle condizioni di vita carceraria, ha una dignità che il conformista, pur libero di muoversi, non possiede. Ma è una figura che sta diventando sempre più rara. C'è, al contrario, una corsa per inserirsi nel mercato umano, per ottenere qualsiasi vantaggio personale al costo di qualsiasi compromesso,

Essere liberi vuol dire poi non avere paura. La paura è la più grande nemica della libertà. Non a caso Gandhi ha insistito sulla necessità di liberarsene. Per paura si può accettare qualsiasi situazione, almeno fino ad un certo punto (perché c'è un limite oltrepassato il quale anche l'essere umano più schiacciato si ricorda di sé e si ribella); per paura si può diventare criminali, o assistere in silenzio a dei crimini; con la paura si diventa stupidi, perché ogni atto di conoscenza è un atto di coraggio. È significativo il fatto che molti bambini diventino paurosi man mano che crescono, vale a dire man mano che subiscono l'influenza della cosiddetta educazione. Un bambino piccolo non ha problemi ad entrare in una stanza buia; quando cresce, la sola idea lo spaventa. Che è successo? È successo che i genitori, per educarlo, gli hanno detto che non deve entrare nelle stanze chiuse e buie, perché c'è dentro il lupo cattivo; e la fervida immaginazione del bambino la avverte realmente, la presenza del lupo. La vita dei bambini per opera dell'educazione si popola di lupi cattivi, di babau, di zingare che portano via i bambini, di uomini neri. La sua naturale tendenza ad incontrare l'altro pieno di fiducia viene presto contra-

stata dai genitori, che gli insegnano che gli altri sono un pericolo, che bisogna diffidare e stare alla larga dagli sconosciuti.

Attraverso l'opera dell'educazione il bambino impara, poi, che esistono alcune persone dotate di caratteristiche particolari: al loro cospetto non si si può comportare facendo quello che si vuole; bisogna fare quello che dicono loro. Sono le autorità. Il bambino, che meravigliosamente dà del tu a tutti, impara a dare dei lei. Se l'autorità dei genitori è mitigata dall'affetto, diversamente va con i maestri. I quali da un lato gli dicono in ogni istante cosa deve o non deve fare, minacciando di punirlo se non si comporta come vogliono, dall'altro gli danno dei voti, vale a dire gli insegnano che gli esseri umani non sono tutti uguali, poiché alcuni sono da 8 ed altri da 5, alcuni valgono di più ed altri valgono di meno; e la vita è la lotta per valere di più.

Essere liberi vuol dire essere autonomi, ossia potersi dare leggi da sé. Ed ecco, pare di sentirlo, il mondo pedagogico compatto: il bambino non è capace di autonomia perché non sa strutturare ancora le sue azioni, non è in grado di *gestirsi*, non sa fare da solo. Il problema del bambino è in realtà un altro. Non che non sa fare da solo, ma che non sa fare da solo *quello che vuole l'adulto*. Quando agisce, può accadere che faccia cose che l'adulto trova sgradevoli. Di qui la necessità di imbrigliare di continuo la sua azione, di legarlo in ogni momento con un comando o, dove non arriva il comando, con il ricatto emotivo: se fai questo mi fai star male. Eppure basta osservare un bambino per rendersi conto che per lui fare le cose da solo, muoversi autonomamente, senza costrizioni, è un bisogno fondamentale, legato alle sue necessità evolutive. Ha bisogno di fare per sviluppare le sue capacità, ma anche per scoprire che sa fare, che è capace e competente. Ed ha bisogno di esplorare il mondo, di annusare toccare guardare, di seguire liberamente la sua curiosità. A queste necessità naturali l'adulto oppone mille ostacoli: la paura che si faccia male, le convenzioni sociali, le preoccupazioni morali ecce-

tera. Le libere esplorazioni del bambino vanno a socntrarsi contro una selva di «non si fa», «non si dice», «non sta bene».

Una educatrice oggi dimenticata che, a differenza degli attivisti, non ha creato scuole nuove, ma si è interrogata sulle possibilità di introdurre principi e metodi nuovi nella scuola statale, Maria Boschetti Alberti, scriveva: «Il fanciullo, come l'uomo, *libertà va cercando ch'è sì cara*» (Boschetti Alberti 1951, p. 79; corsivo nel testo). E precisava che questa libertà non è affatto contraria alla disciplina: «In quanto alla disciplina, io non so capire come la si possa ottenere senza la libertà; coi comandi, coi castighi, con le costrizooni si potrà benissimo ottenere una rigidezza militare, ma non una disciplina dell'animo» (*ibidem*). Che avesse ragione, lo si comprende non appena si riflette sul significato della *disciplina*. Essa è la condizione di chi è *discepolo*, vale a dire di chi si trova in una situazione di studio e di apprendimento. Tutte le volte che c'è una situazione reale di apprendimento la disciplina è spontanea. È questo il segno più sicuro che si sta facendo qualcosa di significativo, di realmente educativo: non c'è alcun bisogno di imporre l'attenzione, di intervenire per chiedere silenzio, di costringere a concentrarsi. Come ha mostrato Maria Montessori, il bambino è capace di lavorare con una grande serietà e disciplina interiore, se gli si presentano dei compiti che hanno un rapporto con i suoi bisogni e con le sue facoltà. Possiamo scorgere nella indisciplina, nella funesta chiassosità, nel disordine un segno inequivocabile del fatto che siamo lontani da una situazione educativa, e che quello che stiamo facendo è destinato a non lasciare alcun segno. In questo caso, abbiamo due possibilità: o imporre la disciplina nel senso militaresco di cui parla Boschetti Alberti, ricorrendo all'intimidazione o alla minaccia, oppure fermarci ed interrogarci insieme sul senso di quello che stiamo facendo. Interessa? Se no, perché? Cosa c'è che non va? Non va bene questo modo di lavorare? Come vorrebbero lavorare? Ci sono alternative? Per fare questo occorre considerare il cosiddetto educando (ma questo termi-

ne è inadeguato alla luce di quanto abbiamo detto) un interlocutore valido, che ha pienamente il diritto di esprimersi sui processi che lo riguardano. Significa, cioè, offrirgli quel riconoscimento che è via alla libertà.

L'educazione come processo

È piuttosto raro trovarsi in situazioni nelle quali siano presenti tutte queste caratteristiche: ed è per questo che, se l'educazione è vita, non sempre la vita è educazione. Il compito di chi educa è quello di portare, per così dire, la vita alla sua massima espressione, di aprire spazi di libertà e di rispetto in una società travagliata dalla competizione universale, dall'affannarsi di tutti contro tutti.

La situazione educativa che abbiamo delineata va considerata dunque un *ideale regolativo* verso il quale occorre muoversi. L'educazione accade nella sua pienezza quando si verifica una situazione educativa: ed è la pienezza stessa dell'umano. Ma l'educazione può essere intesa anche come il processo che, partendo da una situazione di negatività, la trascende progressivamente e muove verso il positivo rappresentato dalla situazione educativa.

Esistono situazioni che a prima vista sembrano segnate da una profonda negatività, e che tuttavia possono avere un grande valore educativo, se affrontate nel modo giusto. Consideriamo due casi.

Il primo è la malattia. Essa appresenta sempre una violenza fatta alla persona, la negazione della sua libertà, spesso un'offesa alla sua dignità. La malattia può abbattere, distruggere psicologicamente e spiritualmente prima che fisicamente, può rendere soli, cinici, disperati. Ma questa è solo una possibilità. La malattia può essere anche una straordinaria occasione di conoscenza, poiché pone di fronte al proprio limite, costringe a fare i conti con le domande di senso della vita, dà una densità nuova ai giorni, alle ore ed ai minuti, sospende il quotidiano ed apre un tempo nuovo, che è il tempo dell'interiorità e

della riflessione. Anche una malattia terminale, che devasta il corpo e lo degrada progressivamente, può essere vissuta affermando con coraggio la propria dignità umana, fino all'ultimo respiro. Una dimostrazione tra le tante è la serenità con cui il giornalista e scrittore Tiziano Terzani ha saputo affrontare il suo male, dopo aver cercato invano una cura tanto nella medicina occidentale quanto in quella orientale (Terzani 2004).

La malattia ha dunque in sé due possibilità, una negativa (più appariscente) ed una positiva. Il prevalere dell'aspetto positivo dipende dalle capacità del malato oppure dall'aiuto che gli viene da qualcuno. Può essere che il malato abbia già in le energie necessarie per affrontare la prova terribile come occasione di conoscenza, per via delle sue esperienze precedenti, della sua formazione religiosa o filosofica, della sua predisposizione alle esperienze spirituali; oppure può essere che sia la malattia a consentirgli di accedere ad una dimensione di sé fino ad allora trascurata, operando una profonda trasformazione interiore. Può essere, infine, che vi sia qualcuno che aiuti il malato a cercare un senso in ciò che sembra distruggere qualsiasi senso. Nei primi due casi è il malato ad avviare il processo in cui consiste l'educazione (autoeducazione), nel secondo c'è una figura che agisce nei suoi confronti come un educatore, che ne sia consapevole o meno.

Il secondo caso è il conflitto. Non c'è nulla che paia più lontano da una situazione educativa del conflitto. Se l'educazione è pace, nulla dovrebbe essere più lontano dall'educazione del conflitto. Le cose non stanno proprio così. La situazione più lontana dalla pace non è il conflitto, ma il dominio, ossia ogni situazione di violenza continua, stutturale, di alcuni su altri; ogni situazione si sottrazione della libertà, delle possibilià, della dignità, dell'umanità. È dominio la situazione in cui si trovava l'India prima che Gandhi la liberasse. La creazione del conflitto è servita a liberare il paese dal dominio, e dunque a stabilire una situazione di pace. In altri casi, il conflitto parte da una situazione di simmetria e cerca al contrario di instau-

rare una forma di dominio. È chiaro che il conflitto in sé non è né positivo né negativo: è un movimento che può andare verso la pace o verso il dominio. È positivo il conflitto che combatte le situazioni di dominio, soprattutto se lo fa con modalità nonviolente. Sono processi educativi tutti i movimenti con i quali coloro che sono sottoposti ad una forma di dominio lottano per liberarsene. Gandhi non condannava a priori il ricorso alla violenza, in questi casi. Sosteneva che la nonviolenza è migliore della violenza, ma che la violenza è migliore a sua volta della accettazione passiva del dominio. Tuttavia quando le vittime del dominio ricorrono alla violenza c'è il rischio concreto che finiscano per ristabilire una qualche forma di dominio, poiché violenza e dominio sono intimamente legati. Sulla scia di Fanon, Freire avvertiva che gli oppressi hanno interiorizzato la figura dell'oppressore, per cui nella lotta di liberazione tendono a sostituirsi all'oppressore, diventando oppressori a loro volta e istituendo nuove situazioni di dominio. La vera liberazione si ha quando l'oppresso riesce a liberarsi dalla figura dell'oppressore, che ha interiorizzato (Freire 2002, pp. 30 segg.)

Affinché vi possa essere una trasformazione nonviolenta del conflitto occorre che si sia disponibili a riconoscere il valore del conflitto stesso come reazione ad una forma di dominio già stabilita o in via di formazione. Le istituzioni educative tradizionali sembrano strutturalmente inadeguate a valorizzare questa positività del conflitto, poiché non sono prive, esse stesse, da forme di dominio. Ciò è evidente in particolar modo nei conflitti tra studenti ed insegnanti, che vengono per lo più risolti con il provvediemento disciplinare imposto dai docenti, con il quale lo studente viene semplicemente punito, senza che si avvii alcun processo di elaborazione del conflitto. La funzione del provvedimento disciplinare è quella di ribadire l'asimmetria relazionale e riaffermare la *maestà lesa* dal comportamento irriguardoso dello studente. Con i provvediementi disciplinari si risolvono normalmente anche i conflitti tra studenti, di cui si occu-

pano gli insegnanti regolamento alla mano, e che più sensatamente potrebbero e dovrebbero riguardare gli studenti come comunità. Le mancanze disciplinari in questo caso non sarebbero intese come una offesa all'istituzione, ma come una ferita inferta alla comunità, sulla quale la comunità stessa è chiamata ad esprimersi. Perché ciò accada, occorre però che la scuola sia, appunto, una comunità di studenti e docenti, e non una istituzione nella quale gli studenti giocano il ruolo di semplici utenti, destinatari passivi di un servizio.

Il conflitto scolastico resta, così, per lo più irrisolto, quando prende la forma dello scontro con l'autorità. Esso nasce spesso da una richiesta tacita di relazioni nuove, che viene messa a tacere con un atto di dominio che riconferma il ruolo dell'autorità. Il corpo docente ha la possibilità non solo di zittire con provvediementi disciplinari, ma perfino di escludere lo studente dalla comunità scolastica attraverso la bocciatura. Un conflitto così gestito può avere effetti assolutamente distruttivi sulla personalità dello studente, spingerlo verso la devianza ed il rifiuto di ogni regola sociale. Può anche, però, avviare un processo di critica consapevole dell'autorità, dei sistemi di dominio, delle forme di oppressione. Non è un caso che alcuni tra gli educatori che hanno messo in discussione la struttura tradizionale della scuola nel corso del Novecento siano stati da piccoli dei pessimi studenti (si pensi ad Alexander Neill, il fondatore della scuola libeartaria di Summerhill). Questo non vuol dire che, come sostengono alcuni, l'autorità sia necessaria per sviluppare la capacità di ribellarsi, poiché un tale esito resta una possibilità, e sono di più quelli che al contrario imparano l'obbedienza e la sottomissione. Vuol dire, invece, che esiste una sorta di energia innata che ci porta a superare il negativo. Carlo Rogers giunse ad intuire la sua concezione della *tendenza attualizzante*, ossia la capacità di ogni organismo di «assumete comportamenti tali da mantenere, migliorare e riprodurre se stesso» (Rogers 1994, p. 290) dopo aver osservato su una costa del Pacifico alcune fragili alghe che riuscivano a risollevarsi dopo l'urto

terribile di ogni onda.

Conclusione

Il modo in cui nelle pagine precedenti ho caratterizzato la situazione educativa non troverà tutti d'accordo. Molti, soprattutto, troveranno inaccettabile il modello di relazione educativa che ho proposto, e che mette in discussione l'impianto tradizionale, asimmetrico anche quando non apertamente autoritario. Altre concezioni della situazione educativa sono possibili. L'educazione può anche non essere pace. Posso dimostrare che la mia è quella vera, che l'educazione dev'essere pace? No, non posso, per le caratteristiche intrinseche del discorso pedagogico. Il quale non ha la possibilità di cogliere fenomenologicamente l'*essenza* dell'educazione, poiché tale essenza non esiste. Il *fatto* dell'educazione non precede il *discorso* sull'educazione, ma è istituito da quest'ultimo. L'educazione è quello che noi vogliamo e decidiamo che sia attraverso il discorso. Il quale, a sua volta, è appeso ad una decisione che in ultima analisi è politica. Quale mondo vogliamo? Quale società? Quali rapporti? Quali valori?

Si può obiettare a questo punto che la nostra pretesa di non educare imponendo un modello umano è infondata, perché realizzando la situazione educativa in base ad un discorso pedagogico la cui radice è politica, noi ci stiamo adoperando per realizzare il nostro ideale politico, facendo in modo che i soggetti in educazione, stando nelle situazioni educative da noi pensate, diventino in futuro capaci di realizzare il mondo che vogliamo.

Quale è la differenza – se ce n'è una – tra la proposta qui avanzata di una pedagogia della situazione educativa ed una pedagogia che imponga un ideale umano pensato al di qua della relazione? Essa considera la verità non come un deposito consolidato di certezze, né come il possesso di qualche specialista, ma come il risultato sempre parziale e rivedibile della ricerca comune. Il cammino verso la verità

è un'impresa dalla quale nessuno, quali che siano le sue condizioni sociali, la sua cultura, la sua età, può ritenersi escluso. È questa, dunque, la differenza tra la concezione qui proposta della situazione educativa e quelle alternative. In una situazione di pace tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa sono soggetti attivi di ricerca, con la possibilità di esprimersi sulla situazione educativa stessa, di partecipare al discorso pedagogico. Negli altri modelli abbiamo un discorso pedagogico (che è, abbiamo detto, originariamente e radicalmente politico) che istituisce una situazione educativa; qui abbiamo un discorso pedagogico che istituisce una situazione educativa che è aperta alla revisione del discorso pedagogico. È tutta qui la differenza tra una pedagogia autoritaria ed una pedagogia antiautoritaria. Il discorso pedagogico si fa dialogo, un logos che attraversa la relazione e che non esiste al di fuori di essa. Chi è educato al tempo stesso educa, come abbiamo visto; questo vuol dire che anche il cosiddetto educando partecipa alla costruzione dialogica del discorso pedagogico. È la via di una educazione *complessa,* scienza ed arte dell'incontro (*complexus*, abbraccio) interpersonale.

Bibliografia

Arendt A. (2001), *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano.
Boschetti Alberti M. (1951), *La scuola serena di Agno*, La Scuola, Bergamo.
Bourdieu P., Passeron J. C. (2006), *La riproduzione. per una teoria dei sistemi di insegnamento*, tr. it., Guaraldi, Rimini.
Bruno G., *La magia e le ligature*, Mimesis, Milano.
Comenio A. (1952), *Didactina Magna e Pansophia*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.
Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Torino.
Graeber D. (2006), *Frammenti di antropologia anarchica*, tr. it, Elèuthera, Milano.

Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino.
Rogers C. (1994), *La terapia centrata-sul-cliente*, tr. it., Martinelli, Firenze.
Terzani T. (2004), *Un altro giro di giostra*, Longanesi, Milano.
Tolstoj L. (2000), *La confessione*, tr. it., Studio Editoriale, Milano.
Vigilante A. (2012), *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Fonte: inedito.

La scuola come sistema relazionale

Suona la campanella. Il docente chiama alla cattedra un'alunna, colpevole di aver riso con la sua compagna di banco e di aver «eseguito fiaccamente» il suo ordine di mettersi «composta». «Dammi il diario e guardami», le dice. La ragazza gli dà il diario, ma non lo guarda. Il docente cerca nel diario la pagina per le comunicazioni con la famiglia. «Dovrai formulare dieci buoni propositi per quest'anno. Da far firmare. Aggiungo che se continui con questo atteggiamento farò richiesta di sospenderti per tre giorni. Guardami quando ti parlo». La ragazza guarda l'amica che l'aspetta nel corridoio. Il docente incalza. «Sei un'imbecille, è assurdo quanto sei imbecille» (Bégaudeau 2008, p. 34).

Analizziamo questo episodio, tratto da *La classe* di François Bégaudeau, un libro di successo (ne è stato tratto anche un film che ha vinto la Palma d'oro a Cannes) che ritrae senza falsi pudori né idealizzazioni la realtà della vita in una classe d'un liceo parigino. Il docente dà un ordine, la studentessa esegue male, quindi il docente dà un altro ordine, quello di andare alla cattedra alla fine della lezione; segue l'ordine di dargli il diario, di guardarlo e di scrivere i buoni propositi; e poi ancora una minaccia (la sospensione), la reiterazione dell'ordine di guardarlo e l'insulto.

Ordine, minaccia, insulto. Potrebbe sembrare una scena estrema, un momento di particolare tensione, ma così non è. In ogni pagina di quel libro ci sono scene simili. Sarebbe interessante leggerlo registrando su un foglio a tre colonne gli ordini, le minacce e gli insulti. Ancora più interessante – poiché si potrebbe obiettare che quello di Bégaudeau è un pur sempre un romanzo, anche se nasce dalla sua esperienza di docente – sarebbe registrare per qualche giorno la vita reale di una classe scolastica, e poi analizzare gli scambi comunicativi

con quello stesso foglio a tre colonne: ordini, minacce, insulti. Si verificherebbe facilmente che la vita scolastica è scandita dal ciclico ritornare di queste tre cose, o almeno delle prime due.

La scuola è malata, si dice. Lo dicono i politici, lo dicono i docenti, lo dicono gli studenti. È malata, per alcuni, perché non riesce a formare persone competitive; per altri, perché non c'è più rispetto per l'autorità; per gli studenti, perché è un luogo in cui si sta male, semplicemente. Sono questi ultimi, che la scuola la subiscono più che farla, quelli più vicini all'origine del male della scuola.

La scuola è prevalentemente un sistema di relazioni. È il luogo in cui bambini ed adolescenti crescono attraverso l'interazione con gli adulti. L'aspetto dell'acquisizione delle conoscenze è indissolubilmente legato alla relazione umana – se così non fosse, basterebbe una qualsiasi registrazione audio o video per sostituire il docente.

La crisi della scuola va letta dunque principalmente come crisi del sistema relazionale. Ciò che non funziona è il modo in cui le persone interagiscono, comunicano, lavorano insieme.

La patologia relazionale della scuola si può ricondurre alla sua asimmetria. È convinzione diffusa e condivisa che i rapporti educativi non possano che essere asimmetrici, riguardare cioè persone che sono sue due piani diversi. Questa asimmetria è funzionale al movimento stesso dell'educazione, che nella visione tradizionale è l'azione con la quale un soggetto, l'educatore, aiuta un altro soggetto, l'educando, a crescere, uscendo dalla condizione in cui si trova. Una simile concezione si scontra con almeno due evidenze, anch'esse abbastanza diffuse e condivise. La prima è che la formazione è un processo che dura per tutta la vita. Non c'è un momento in cui l'educazione termina, e si è educati. Per tutta la vita si è educandi, soggetti in formazione. La seconda idea è che ogni incontro è un fatto educativo. Ogni persona, anche quella che pare più insignificante, arricchisce con la sua presenza la mia esperienza, mi apre nuove pos-

sibilità, cela un universo che, incontrando il mio, lo modifica. Ora, se le cose stanno così, non c'è educatore che non sia anche educando, e non c'è educando che non modifichi il suo stesso educatore. La realtà si mostra dunque molto più complessa di quella rappresentata dall'immagine tradizionale dell'educatore che guida lo studente nel suo percorso di crescita ed emancipazione. Entrare in una relazione educativa avendo in mente questo modello è come tentare di cavarsela in un paese straniero conoscendo solo poche parole. I risultato è che si costringeranno gli interlocutori agli unici dialoghi possibili con quelle parole, e si proverà inevitabilmente una certa frustrazione.

La relazione educativa, scrive Marcel Postic, è asimmetrica, perché si tratta di un dialogo che ha «una finalità ed è guidato da uno dei partners». Socrate, spiega, guida il suo interlocutore verso la verità; «lui solo conosce il significato del dialogo». Ed ugualmente un terapeuta, che aiuta il paziente a ricollocarsi nel proprio ambiente sociale, non può a sua volta confidargli le sue inquietudini (Postic 1983, p. 119). Ma si può considerare l'educatore un maieuta ed un terapeuta? Si può considerare anche la relazione educativa come un dialogo di cui soltanto uno dei partners conosce la finalità? Accettare questa visione significa negare la possibilità che lo studente (o il figlio) possano essere a loro volta maieuti o terapeuti dell'insegnante o del genitore; vuol dire costringerli in un ruolo di assoluta passività, di vera e propria cecità rispetto ad un processo che li riguarda intimamente: non resterebbe loro che lasciarsi guidare. Questa visione conduce inevitabilmente a pratiche di inferiorizzazione, oltre che a impoverire la relazione educativa, che vedrà l'educatore nella posizione (non facile da sostenere a lungo) di colui che nasconde le proprie inquietudini, le ferite, i dubbi.

Secondo l'Analisi Transazionale ogni scambio comunicativo va analizzato considerando non solo gli interlocutori, ma anche gli stati dell'io degli interlocutori. Ogni persona ha tre stati dell'io: il Genitore, che è lo stato in cui il soggetto pensa e agisce in un modo che ri-

chiama il comportamento dei suoi genitori quando era piccolo; l'Adulto, lo stato dell'io in cui si giudica la situazione in modo realistico e oggettivo; il Bambino, lo stato dell'io in cui si pensa e agisce come bambini. Ogni scambio comunicativo parte da uno stato dell'io e si rivolge ad uno stato dell'io. Se do un ordine, è il mio stato dell'io Genitore a parlare, ed invito il mio interlocutore a porsi in una posizione speculare, vale a dire ad entrare nello stato dell'io Bambino (ad esempio scusandosi). Quando ciò succede, si ha quella che Berne chiama *transazione complementare*: il dialogo procede senza intoppi, perché l'interlocutore si colloca lì dove io intendevo collocarlo con il mio rimprovero. Ma può succedere che al rimprovero l'interlocutore risponda con osservazioni oggettive, come l'esasperante buon soldato Sc'vèik nel capolavoro antimilitarista di Jaroskav Hašek (2010), oppure rimproverando a sua volta; vale a dire, entrando nello stato dell'io Adulto o dell'io Genitore. In questo caso si ha quella che Berne chiama *transazione incrociata*, nella quale si ha una risposta diversa da quella attesa, poiché l'interlocutore ha rifiutato di collocarsi nello stato dell'io Bambino. In questo secondo caso la comunicazione si blocca. Si ha il litigio, lo scontro, il silenzio.

Ogni transazione, è evidente, ha in sé una interpretazione dell'interlocutore, e può costituire un atto di forza. Ogni risposta può confermare quella interpretazione oppure esprimere una ribellione, in nome del bisogno di riconoscimento. Le transazioni di quella pagina del libro di Bégaudeau sono riconducibili ad uno scambio tra io Genitore ed io Bambino, e contengono una interpretazione dell'interlocutore sostanzialmente racchiusa nell'insulto finale. Non è probabilmente eccessivo vedere in questa transazione tra Genitore e Bambino il prototipo delle relazioni tra docenti e studenti, anche quando non si giunge a questi estremi. Il modello è interessante, perché mostra tutte le contraddizioni della concezione dominante della relazione educativa. L'asimmetria, si dice, è ineliminabile, anche se scopo dell'educazione è quello di formare persone adulte, libere,

responsabili. Ma concepire la relazione educativa in questo modo porta inevitabilmente a comunicazioni tra docenti e studenti che seguono il modello Genitore-Bambino. Ciò vuol dire che lo studente verrà quotidianamente, costantemente costretto nella posizione del Bambino, in uno stato di perenne minorità ed inferiorità, che è esattamente ciò di cui gli studenti più si lamentano. L'insegnamento si riduce ad una pratica di inferiorizzazione. In che modo una tale pratica potrà condurre gli studenti verso la libertà e l'autonomia?

Le discussioni allarmate sulla presunta crisi attuale dell'educazione sono piene di frasi fatte; tra questa, l'espressione «i no che aiutano a crescere», ripresa dal titolo di un libro di Asha Phillips (2003). I no sono, naturalmente, quelli dei genitori, i divieti imposti ai figli. Si dimentica che esiste un altro no, che è ancora più importante per la crescita. È il no con il quale il figlio o lo studente si rifiuta di stare al gioco dell'inferiorizzazione e rivendica il diritto al riconoscimento. È il no dell'alunna di Bégaudeau che esige il rispetto reciproco: «Io non vengo a scuola per farmi prendere in giro dal professore per non so per quale motivo!» (Bégaudeau 2008, p. 50). È raro che questi no vengano interpretati come altro che atti di insubordinazione da punire e reprimere, e non come richieste di riconoscimento. Si ha sempre più l'impressione che a scuola vi sia una sorta di lotta tra docenti e studenti, un conflitto perpetuo che a volte esplode apertamente ma più spesso serpeggia e si esprime in piccole ostilità reciproche, che alla lunga generano grandi frustrazioni.

È qui che porta l'asimmetria.

Lo stesso Postic ammette quella patologia del rapporto asimmetrico che consiste nello scambiare il mezzo con il fine, quando il docente, compiacendosi della sua autorità, «si oppone allo svolgimento degli avvenimenti che dovrebbero porvi fine» (Postic 1983, p. 120). Ma è davvero una patologia? Non è, piuttosto, intrinsecamente patologico questo modo di concepire la relazione educativa? Se c'è un rapporto tra mezzi e fine, come si può sperare di far diventare adulti

attraverso pratiche di inferiorizzazione?

Postic, abbiamo visto, evoca la figura del maieuta socratico e quella del terapeuta, per indicare forme di relazione asimmetrica simili a quella tra educatore ed educando. Ma tanto la maieutica quanto la terapia classica sono stati ripensati. La maieutica socratica è stata ripensata da Danilo Dolci, che ha aggiunto ad essa l'elemento essenziale della reciprocità. Nella maieutica reciproca non c'è più un soggetto che aiuta un altro soggetto a tirar fuori la verità che ha dentro, ma ognuno aiuta gli altri a raggiungere insieme una verità. Si tratta di un ripensamento adatto alla cosiddetta postmodernità, nella quale la verità non può più prescindere dal confronto, dal dialogo, dal discorso. Ed è anche, in un certo senso, ciò che sta accadendo soprattutto grazie alla rete Internet: tramonta una concezione specialistica, verticale, statica del sapere, e si diffonde un sapere diffuso, fluido, costruito dal basso. Wikipedia, l'enciclopedia on-line costruita dagli utenti, è una dimostrazione eloquente delle possibilità di questo nuovo sapere. L'intento di Danilo Dolci era di fare di questo modello dialogico, di questa ricerca comune della verità, il fondamento stesso del vivere civile e della democrazia; di combattere le vecchie strutture, rigide, gerarchiche, strumenti del dominio di pochi su molti, e di creare nuove strutture aperte, operanti non secondo il principio dell'imposizione autoritaria ma secondo quello del reciproco adattamento creativo e nonviolento. Quanto alla terapia, la terapia *centrata sul cliente* di Rogers interpreta la relazione terapeutica come relazione paritaria, orizzontale, nella quale il cliente (non più paziente) viene aiutato a diventare protagonista del proprio cambiamento e ad attivare le proprie risorse. Dai principi della psicoterapia non direttiva Rogers deriva la *pedagogia non direttiva*, che trasforma il docente in un semplice facilitatore, che aiuta gli studenti a fare ricerca sugli argomenti nei quali è competente, mettendosi a loro disposizione ma senza imporre nulla.

A fine Ottocento John Dewey si mise alla ricerca di banchi e sedie che fossero adatti alle necessità dei bambini, ma senza molto successo. Un negoziante osservò: «Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi sono fatti tutti per ascoltare». «Avete in queste parole la storia dell'educazione tradizionale», commenta Dewey (1954, p. 59). Oggi, più di cent'anni dopo, nessuno si pone più il problema dei banchi. Che a scuola si vada per ascoltare, più che per fare, è opinione ampiamente condivisa. Le pedagogie progressiste appartengono al passato, mentre si torna ad esaltare l'autorità, apertamente o nella forma appena attenuata della autorevolezza. La lezione frontale, trasmissiva e passivizzante, resta il fondamento della didattica nelle scuole del nostro paese, e ciò nonostante i suoi esiti disastrosi, dimostrati ampiamente dal rapporto OCSE-PISA. Di fronte agli evidenti fallimenti del sistema, constatabili sia sul piano umano (l'insoddisfazione e il malessere di studenti e docenti) che su quello degli apprendimenti, si propone un irrigidimento ulteriore della sua struttura trasmissiva ed autoritaria, si mostra insofferenza verso la pedagogia e le sue «chiacchiere», si chiede più potere per punire i comportamenti scorretti, senza riflettere sul fatto che si tratta di sintomi, e che reprimere un sintomo non facilita la guarigione, ma al contrario inasprisce il male.

C'è un irrigidimento di chi opera nella scuola[1] corrispondente alla più generale involuzione della nostra società, anche se non mancano voci dissonanti, tentativi anche coraggiosi di pensare una scuola aperta, antiautoritaria, progressista10. Non è possibile farsi illusioni sulla possibilità che queste voci siano ascoltate, e tuttavia non si può fare a meno di dirlo: non c'è uscita dalla crisi della scuola italiana (e non solo italiana) se non ripensando profondamente i rapporti e le modalità comunicative, passando dal sapere trasmesso al sapere scoperto e creato in gruppo, dalla lezione frontale alla ricerca comune, dalle regole imposte dall'alto alle regole discusse e

1 Di cui sono espressione i libri di Paola Mastrocola (2004 e 2011).

fatte rispettare dagli stessi studenti, dal dare del lei al dare del tu, dal rispetto finto al rispetto autentico che nasce dal riconoscimento reciproco, dai rapporti di forza alla forza dei rapporti. Ed è qui, a ben vedere, anche la via d'uscita dalla crisi della nostra democrazia.

Bibliografia

Aa. Vv. (2010), Pensieri sottobanco. La scuola raccontata alla mia gatta, a cura di Paolo Fasce e Domingo Paola, Erickson, Trento.
Bégaudeau F. (2008), *La classe*, tr. it., Einaudi, Torino.
De Michele G. (2010), *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimum fax, Roma.
Dewey J. (1954), *La scuola e la vita del fanciullo*, in Id., *Il mio credo pedagogico*, antologia a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze.
Hašek J. (2010), *Il buon soldato Sc'vèik* (1955), tr. it., Feltrinelli, Milano.
Mastrocola P. (2004), *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Modena.
Mastrocola P. (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Modena.
Phillips A. (2003), *I no che aiutano a crescere*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Postic M. (1983), *La relazione educativa. Oltre il rapporto mae-stro-scolaro*, tr. it., Armando, Roma.

Fonte: *Ripensare la scuola come sistema relazionale*, in *Azione Nonviolenta*, numero 1-2, gennaio-febbraio 2011, pp. 12-15.

La scuola del logos

Premessa

Un docente inveisce contro gli studenti, loro ridono, lui scuote il capo, incrocia le braccia: poi lascia esplodere la sua rabbia, afferra i banchi e li lancia contro gli studenti che scappano in preda al panico. Trovo il link a questo video, che riguarda una scuola americana, in un forum di discussione scolastico, indicato da un genitore che esprime la propria preoccupazione per la presenza di docenti poco equilibrati. Si diventa così, gli fa notare qualcuno, avendo a che fare giorno dopo giorno con ragazzi che la famiglia non ha saputo educare. E si giunge all'usuale scambio di accuse tra docenti e genitori.

La scena è impressionante, in effetti, e non rassicura il fatto che riguardi una scuola americana. Basta fare un giro su YouTube per trovare video non troppo dissimili girati nelle aule delle scuole italiane. In molti gli studenti esprimono la propria rabbia, deridono i docenti, picchiano i compagni portatori di handicap, si lasciano andare a manifestazioni di una rozzezza che lascia senza parole; ma in un video compare anche una triste carrellata di docenti che dormono in classe, che fumano, che picchiano gli studenti, che ballano sguaiatamente, e così via.

Si tratta, è chiaro, di casi limite, non rappresentativi della scuola italiana, anche se l'attenzione mediatica che ricevono diffonde la convinzione che la scuola sia ormai diventata questo. Nelle scuole italiane c'è ancora rispetto per gli insegnanti, anche se più esteriore che reale, ci sono ancora studenti seduti al loro posto, c'è ancora un qualche riconoscimento dei ruoli. È ancora normale, in Italia, che gli studenti si alzino in piedi quando entra il docente, ad esempio, e che gli si rivolgano dandogli rigorosamente del lei (al sud addirittura un più arcaico voi). Basta però parlare con docenti e studenti, o

leggere ciò che scrivono nei forum di discussione, per rendersi conto di un malessere crescente, di una crisi che sembra legata alle trasformazioni della società italiana, ma probabilmente ha radici lontane. I docenti si chiedono quale sia il valore reale del loro lavoro, in una società che sembra disprezzare apertamente la cultura; gli studenti si chiedono che senso abbia studiare se il titolo di studio non ha ormai quasi più valore sul mercato del lavoro (e persone prive di qualsiasi cultura ottengono fama, successo e denaro).

La crisi della scuola è dunque una crisi di senso. La mia impressione è che la scuola sia sempre stata in crisi, da questo punto di vista: che, cioè, la scuola abbia sempre avuto un problema di senso implicito delle cose che si facevano nell'aula, arginata però da una significatività estrinseca, vale a dire dalla gratificazione esteriore che i docenti traevano da un certo riconoscimento sociale del loro ruolo e gli studenti dalla prospettiva di una sistemazione economica. Oggi che la significatività estrinseca è caduta, appare in piena evidenza il non-senso della scuola.

Ratio e logos

L'attuale struttura scolastica è, nella sua essenza, quella pensata dai gesuiti agli inizi dell'età moderna. La rigorosa organizzazione, la razionalizzazione delle attività, la distinzione dei momenti della spiegazione, della interrogazione, della correzione dei compiti, è la stessa stabilita dai gesuiti riprendendo e perfezionando il modus Parisiensis, il sistema didattico dell'Università di Parigi, e codificata nel 1599 nella *Ratio studiorum*. Il *modus italicus* dei gesuiti favorisce la competizione tra gli studenti attraverso gare, premi e castighi, e cancella il rapporto paritario tra docenti e studenti proprio delle istituzioni educative medioevali instaurando una rigida gerarchia, che fa dei primi i custodi morali dei secondi. La scuola è, ancora, il luogo in cui i docenti fanno lezione, interrogano, mettono i voti,

quando occorre puniscono, promuovono e bocciano. L'educazione è una realtà nella quale molto conta la *ratio*, appunto: l'organizzazione, l'amministrazione, la misurazione, addirittura la formulazione numerica del progresso compiuto dallo studente. Ai problemi della scuola si cerca di rispondere con fiduciose iniezioni di ulteriori dosi di *ratio*, tentando organizzazioni più efficaci, valutazioni più rigorose, più ampie possibilità di minacciare e punire chi non si conforma alle esigenze dell'istituzione. Misure inefficaci, perché il problema della scuola non è di *ratio*, ma di *logos*. Non è l'organizzazione che difetta, ma la razionalità vera, la sensatezza, la logica delle attività che si fanno nel contesto scolastico.

Si continua a dire agli studenti ed alle loro famiglie che la scuola serve a dare una preparazione che consenta di farsi strada nella vita, di affermarsi socialmente, di ottenere un lavoro gratificante. Un tentativo di dar senso alla scuola che ormai non convince più nessuno, perché è evidente a tutti che quelle professioni intellettuali che consentono l'accesso al benessere economico sono riservate ad una casta ristretta (si pensi ai notai e agli avvocati), mentre altre professioni intellettuali, che richiedono uno studio notevole, aprono prospettive poco esaltanti di lavoro precario e mal pagato (tale è il caso dei ricercatori in campo scientifico o dei docenti).

Se anche la scuola e la società fossero in grado di mantenere questa promessa, cambierebbe poco. Il desiderio di affermazione sociale può far sì che gli studenti siano più docili nei confronti dell'istituzione, più disciplinati, anche più studiosi: ma tutto ciò non è sufficiente a dar senso al lavoro scolastico. La scuola resterebbe una cosa da sopportare, la cultura un bagaglio di cui dotarsi per cavarsela nella vita.

C'è qualcosa di profondamente innaturale nello stesso proporsi del problema della motivazione. Un bambino piccolo non ha bisogno di alcuna motivazione all'apprendimento. Osserva il mondo con occhi curiosi, cerca di manipolare tutto ciò che può, sperimenta, studia il comportamento degli altri per scoprire il segreto della riu-

scita di certe azioni e poi esige di compierle da solo. Per lui apprendere fa tutt'uno con la vita stessa. E quando apprende è felice, così come è triste tutte le volte che l'adulto blocca e limita la sua azione. Anche gli adulti sono felici quando apprendono qualcosa, quando riescono a trovare la soluzione ad un problema, a creare un oggetto, a pensare cose nuove o a ripensare le vecchie. Perché allora la scuola è un luogo in cui ci si annoia, in cui si comunica male, in cui esplodono conflitti e malumori? Perché in essa la ratio soffoca il logos. Alla gioia naturale dell'apprendimento si sostituisce nella scuola la gioia per aver preso un buon voto, per aver ottenuto l'approvazione e la lode del docente, per aver soddisfatto le aspettative dei genitori. Ed è una gioia triste, se mi si passa l'ossimoro, ben diversa da quella che si prova quando si apprende realmente qualcosa, quando si entra in contatto con un valore, quando si fa un'esperienza vera, come lo studente stesso ha modo di constatare se, tra le tante cose da studiare per dovere, tra le tante lezioni da programma, gli capita di imbattersi in qualcosa di interessante per lui o di comunicare con il docente ed i compagni in modo aperto e sincero.

L'educazione è una attività intrinsecamente dotata di senso. Il problema di come ridare senso alla scuola ed a qualsiasi altro contesto educativo si risolve dunque in un altro: come fare educazione, semplicemente. Una questione alla quale non dovrebbe essere particolarmente difficile trovare una risposta, proprio perché l'educazione è un'attività naturale, spontanea. Benché ammalate di autoritarismo, di direttività, di burocratizzazione della cultura e dei rapporti umani, le stesse scuole spesso fanno educazione, e quando accade è un'esperienza forte, che non passa inosservata.

Libertà

Senza libertà non si dà educazione. Questa verità semplice è in contrasto con tutta la storia dei nostri sistemi educativi, che è prevalen-

temente la storia dei modi molteplici, spesso apertamente, più spesso subdolamente violenti, attraverso i quali è stata negata la libertà dei cosiddetti educandi. La metafora ricorrente è quella della pianta che ha bisogno di interventi di correzione per crescere diritta. È questo il modo in cui si curano i bonsai, gli alberi in miniatura della tradizione zen: si tagliano le radici, si avvolgono i rami con del filo di rame fino a quando non hanno preso la forma che si preferisce; solo allora l'alberello viene liberato dall'armatura che gli dà forma. Ma un bonsai è, appunto, un albero in miniatura, non un albero a grandezza naturale; e succede spesso che il rame, rimosso, lasci dei segni anche vistosi sulla corteccia. Fuor di metafora: se si considera la libertà come un fine dell'educazione, e non come il mezzo e la condizione dell'educazione stessa, si educano delle persone che realizzano solo una parte minima delle loro possibilità umane, e che portano dentro per tutta la vita le ferite di un'educazione repressiva.

Cos'è la libertà? Questa parola sembra incontrare un successo senza precedenti. È difficile trovare qualcuno che si dica contrario alla libertà: la esaltano anche coloro che di fatto la negano. Libertà diventa una parola generica, che ognuno può interpretare come gli aggrada. Per alcuni la libertà è fare ciò che pare, senza alcun rispetto degli obblighi sociali; per altri c'è libertà solo dove c'è il riconoscimento dei doveri; per alcuni la libertà è procedere secondo la propria volontà, per altri la libertà autentica la si ottiene obbedendo ad una legge. Lasciamo la questione ai filosofi ed ai politici, e chiediamoci cos'è la libertà nell'educazione. Per questo-studente-qui, chiuso nel banco, nella sua aula, nella sua scuola, o seduto davanti al televisore, o davanti al computer libertà è la possibilità di realizzare le proprie esigenze profonde e di influire sui processi decisionali che lo riguardano. Nessuna libertà, né per il bambino né per l'adulto, può essere assoluta, ma questa constatazione non può diventare un alibi per negare al bambino e più in generale a tutte le persone coinvolte in un processo educativo la *maggiore libertà possibile*. È negazione della

libertà non consentire al bambino il movimento, costringendolo per ore su di una sedia. Sappiamo che il corpo ha bisogno di movimento, soprattutto quando è un corpo in formazione come quello di un bambino. Il bambino ha bisogno di muoversi, e lo comunica con quell'atteggiamento che gli insegnanti stigmatizzano come irrequietezza, quando non *iperattività* – considerandola a volte addirittura come una patologia, mentre realmente patologica è la situazione di un bambino che si adatti a star fermo in un banco per ore. Il bambino ha bisogno di partecipare alla vita degli adulti, ma si trova costantemente ricacciato nel mondo settorializzato dei bambini. Il bambino ha bisogno di seguire i propri interessi, ma viene costretto quotidianamente a studiare cose che non hanno spesso alcuna relazione con la sua vita reale.

Le scuole sono strutture che risentono della prossimità storica con le altre istituzioni totali statali: l'ospedale ed il carcere. Sono luoghi asettici, freddi, spesso squallidi, costruiti secondo l'esigenza prevalente del controllo. La struttura stessa degli edifici scolastici è la negazione della libertà. Finché le scuole saranno strutturate in questo modo, le attività che vi si compiranno saranno guidate dall'esigenza del controllo e della disciplina esteriore, più che dal rispetto dei bisogni e della libertà.

Come rendere, in concreto, più libere le scuole statali?

– Considerando il bisogno di movimento degli studenti, soprattutto di quelli più piccoli; liberandosi dall'immagine tradizionale della classe ordinata e silenziosa, che per molti docenti è ancora il segno e la dimostrazione esteriore della loro capacità di insegnare (non diversamente dal comportamento *educato*, vale a dire poco vivace, dei figli per non pochi genitori).

– Ripensando gli spazi scolastici, pur nei limiti imposti dalla struttura fisica degli edifici, ai quali corrisponde una struttura mentale, per così dire, dalla quale sarebbe bene affrancarsi. Si pensa alla classe come ad una flotta ordinata di banchi che guardano alla cat-

tedra, un po' come le sedie di un cinema orientate verso lo schermo. Se la scuola non vuole essere lo spettacolo del docente che *spiega* la lezione e degli studenti che assistono, più che imparare, è necessario ripensare la disposizione dei banchi in modo da favorire la socializzazione, la libertà di movimento, la partecipazione, la circolarità della comunicazione.

– Per quanto possibile, decidendo insieme agli studenti le cose da studiare. La programmazione è ancora prerogativa del docente, che decide contenuti, tempi e modi dello svolgimento della sua attività didattica. *Lo Statuto delle studentesse e degli studenti* (D. P. R. 249 / 1998, art. 2, comma 4) parla di un diritto degli studenti «alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola». Questa partecipazione non dovrà consistere anche nella partecipazione alla programmazione delle attività educative e culturali?

– Contrastando tutte quelle forme di servilismo che prosperano tra le mura scolastiche sia per la natura competitiva della scuola, sia per l'atteggiamento di molti docenti, che si sentono quasi offesi da atteggiamenti che esprimano fierezza ed indipendenza da parte degli studenti, e preferiscono colui che si adatta, che ingoia i rospi senza replicare, che adula.

– Le assemblee di classe e di istituto, strutture fondamentali per una scuola democratica, sono in crisi da tempo. Le ragioni vanno ricercate nella disperante impoliticità dei ragazzi e nel loro disinteresse per la cosa pubblica, ma non è da escludere che molto abbia influito la scarsa considerazione in cui sono tenute nelle scuole le richieste formulate dagli studenti. La gestione effettiva della scuola è spesso nelle mani di un numero ristretto di docenti, che rendono lo stesso Collegio dei docenti nulla più che un organismo consultivo, cui si richiedono approvazioni plebiscitarie di decisioni prese altrove. Le scuole diventeranno più libere – e gli studenti saranno meno impolitici – quando nella gestione delle scuole si terrà conto effettivamente delle richieste provenienti dalle assemblee di classe e di istituto.

– Le scuole hanno la possibilità di arricchire la propria offerta formativa attraverso attività aggiuntive, i cosiddetti *progetti*. Si tratta di una opportunità sia per i docenti che per gli studenti, che tuttavia viene spessissimo usata molto male. Nella mia carriera di docente ho assistito a progetti assolutamente demenziali, ad esempio per imparare a gustare l'olio, la cioccolata o addirittura il vino. Eppure si potrebbero utilizzare i progetti pomeridiani per sperimentare, ad esempio, i gruppi maieutici di Danilo Dolci, vale a dire per portare nella scuola una comunicazione diversa da quella per forza di cose limitata delle ore mattutine. I progetti potrebbero essere la via per aprire le scuole, per renderle almeno al pomeriggio più libere, per sperimentare. Diventano invece uno strumento per arrotondare lo stipendio o per consolidare il proprio potere all'interno della scuola. Gli studenti, che dovrebbero esserne i protagonisti, diventano invece semplici pedine da utilizzare per consentire al progetto di continuare: non è infrequente che un docente responsabile di un progetto giunga a minacciare gli studenti affinché frequentino il suo corso per imparare a riconoscere la cioccolata più buona.

Riconoscimento

Nella nostra società il mondo dell'infanzia costituisce un mondo a parte, rigorosamente separato da quello dell'adulto. I bambini sono soggetti in formazione, mentre gli adulti sono membri attivi della società, alla quale contribuiscono attraverso il lavoro. Questa condizione di attesa, di preparazione alla vita futura nella nostra società si prolunga fino all'inverosimile: all'infanzia segue la condizione artificiale dell'adolescenza, vale a dire il periodo in cui una persona, pur essendo sessualmente adulta, è ancora esclusa dalla partecipazione piena alla vita sociale e mantenuta nel limbo del periodo formativo. Le difficoltà del mondo lavorativo ed il prolungamento della vita media fanno sì che questa fase si estenda anche oltre i vent'anni. In

questo lungo periodo, il soggetto in formazione è considerato non per quello che è, ma per quello che può e deve diventare. Nonostante i pedagogisti abbiano sottolineato da tempo l'importanza di considerare il bambino come un essere completo, da riconoscere per quello che è adesso, e non per ciò che diventerà in futuro, insegnanti e genitori continuano a pensare l'educazione prevalentemente come cura di ciò che il bambino dovrà diventare. Il messaggio che viene trasmesso, in modo esplicito o implicito, è che ciò che conta davvero è essere adulti, e che il bambino deve orientare tutte le proprie attività verso questo scopo. Dovrà mangiare, ad esempio, non per sentirsi bene ed essere sano, ma per crescere e diventare forte come papà; fin da piccolo gli chiedono cosa vuol fare da grande, una preoccupazione che è più pressante di quella di capire cosa vuole fare adesso. Non è un caso che diventare grandi al più presto sia uno dei desideri ricorrenti nei bambini, insieme al disagio per la propria condizione di bambini. Con tutto sé stesso il bambino cerca di partecipare alla vita degli adulti, ma costantemente viene ricacciato nel suo mondo separato, nella sua condizione di vita sospesa, in attesa. Ciò accade anche nell'adolescenza, con conseguenze spesso drammatiche. L'adolescente è semplicemente un adulto al quale certe società negano i diritti degli adulti: non può lavorare, non può costruire una famiglia, non può partecipare pienamente alla vita sociale. Anche se fisicamente maturo e sviluppato, la società non gli consente l'autonomia economica. Anche dopo i diciott'anni, un giovane è costretto a chiedere alla sua famiglia il denaro che gli serve ed a sottostare alle loro pressioni riguardo alle scelte di vita. La società lo riconosce solo come consumatore, acquirente di prodotti con i quali potrà costruirsi un mondo a parte nel quale chiudersi cercando una gratificazione fittizia. I comportamenti devianti, di cui a volte si rendono responsabili adolescenti e giovani, sono la conseguenza prevedibile di questa assenza di riconoscimento sociale, esattamente come certi atteggiamenti violenti dei bambini servono a richiamare l'attenzio-

ne dei genitore ed ottenere il riconoscimento della propria presenza (secondo l'Analisi Transazionale una carezza negativa, ad esempio un rimprovero, è preferibile a nessuna carezza, vale a dire all'indifferenza ed alla disattenzione).

L'educazione accade se c'è riconoscimento dei soggetti come persone che valgono per ciò che sono, non per quello che dovranno o potranno diventare. Questo vuol dire considerare il soggetto in formazione come un membro effettivo della società degli adulti, evitare la separazione rigorosa tra mondo dell'infanzia, mondo dell'adolescenza e mondo degli adulti, offrire a tutti la possibilità di partecipare alla vita sociale attraverso il lavoro. Normalmente, quotidianamente nelle scuole gli studenti subiscono forme di disconferma, che non sono estranee all'insuccesso scolastico. La scuola ha i suoi valori, le sue verità, i suoi modelli di comportamento, che lo studente è chiamato ad accettare. Se non lo fa, cade su di lui il giudizio, che giunge alla forma estrema dell'allontanamento. Lo studente è accettato nella misura in cui si comporta come il sistema desidera. Bisogna assistere alle discussioni per l'attribuzione del voto di condotta durante gli scrutini per comprendere fino in fondo la violenza implicita nel sistema scolastico. I voti più alti sono attribuiti agli studenti che non creano problemi, che evitano la sia pur minima contestazione, che si mostrano umili e modesti, che parlano il meno possibile, e solo quando decide il docente; quelli più bassi vanno agli studenti definiti *non scolarizzati*, vale a dire non istituzionalizzati.

Come favorire il riconoscimento nelle scuole statali?

– Facendosi dare del tu. Aldo Capitini considerava il *dire tu* come elemento essenziale di una relazione spirituale ed etica tra due persone, ed è difficile dargli torto. Si danno del tu le persone che si amano, che condividono cose importanti, che vivono insieme. Docenti e studenti invece condividono diverse ore della propria giornata per diversi anni, si occupano di cose importanti, si confrontano sui valori, eppure si danno del lei (o meglio: gli studenti danno del

lei ai docenti). Questo vuol dire una sola cosa: così come è oggi, la relazione tra docenti ed alunni non è etica o spirituale, ma gerarchica, vale a dire burocratica. L'obiezione è che l'uso del tu può degenerare, che per questa via lo studente giungerà a mancare di rispetto al docente, considerandolo un suo pari. Che le cose non stiano così è evidente dal fatto che lo studente dà del tu ai propri genitori, senza che ciò implichi alcuna mancanza di rispetto; e si sa del resto che il rispetto formale è accompagnato spesso dal più cupo disprezzo da parte degli studenti.

– Togliendosi la maschera. La classe è per un docente una sorta di palcoscenico, sul quale è chiamato a recitare quotidianamente il suo ruolo. Su questo palcoscenico, la sua figura giunge ad identificarsi pienamente con la disciplina che insegna: per gli studenti la docente Tizia è Filosofia, il professor Caio è Italiano, e così via. Il che non esclude che il docente, nei momenti che precedono o seguono la lezione, parli anche della sua vita; ma si tratta per lo più di informazioni esteriori, sul marito o la moglie o i figli. È raro che un docente esprima le proprie emozioni, soprattutto quando riguardano la situazione della classe. È raro che un docente, invece di punire uno studente, gli manifesti le emozioni negative che il suo comportamento provoca in lui. È raro che un docente ragioni con i suoi studenti dei suoi dubbi, delle sue inquietudini. Eppure questo favorirebbe un riconoscimento reciproco, sposterebbe la relazione dal piano burocratico e formale a quello umano.

– Invitando a togliersi la maschera. Anche gli studenti si trovano a scuola su un palcoscenico, pur se spesso come semplici comparse. Anche a loro – anzi, a loro più che ai docenti – è negata l'espressione delle proprie emozioni. Il riso, il pianto, la rabbia sono cose che renderebbero più rumorose, e perciò meno gestibili, le aule scolastiche; più semplice è inibirli, proibirli, punirli. Ma la repressione delle emozioni ha un costo altissimo. La rabbia repressa si manifesta sotto forma di sintomo fisico, oppure si esprime, ancora più vio-

lenta, contro i soggetti più deboli, quando lo sguardo del docente è lontano. *I turbamenti del giovane Törless* di Musil è il racconto delle violenze atroci che gli studenti di una scuola d'élite, estremamente repressiva, infliggono ad un loro compagno più fragile. Non si parlava di bullismo ai tempi di Musil, ma il fenomeno era forse anche più diffuso, come c'è da attendersi in sistemi educativi più repressivi di quelli attuali.

– Evitando giudizi sulla persona dello studente. Ogni buon docente sa che è tenuto a valutare soltanto la performance, per così dire, dello studente, a mettere un voto alla preparazione che dimostra con la verifica scritta o orale evitando qualsiasi commento sulla intelligenza o altre capacità dello studente. Ma la tentazione è forte, e molti docenti non vi resistono. Anni fa in una delle primissime lezioni in una classe proposi agli studenti di avanzare le loro richieste per lavorare bene insieme. Al primo punto c'era la richiesta di evitare confronti tra gli studenti. Si tratta di una prassi a quanto pare diffusa, che gli studenti trovano umiliante, e che ha l'effetto di suscitare rancori. Chiamato costantemente a giudicare, il docente finisce spesso inavvertitamente per giudicare le persone, e non le *performance*. Particolarmente deprecabile è la pratica della suddivisione in fasce di rendimento degli studenti, cui molti consigli di classe ricorrono per meglio inquadrare, dicono, la classe. Gli studenti vengono distinti ordinariamente in tre fasce: quelli bravi, quelli meno bravi, quelli per niente bravi. È appena il caso di osservare che è difficile, per via dei ben noti *biases* che caratterizzano il lavoro del docente, che uno studente inserito in una fascia passi nel corso dell'anno scolastico nella fascia superiore. Le profezie che si autoavverano sono un fenomeno particolarmente diffuso, e pericoloso, a scuola.

– Aprendosi al mondo dello studente. Ogni studente ha dentro e dietro di sé un mondo, una cultura, dei valori, delle esperienze. Se lo studente viene dalla classe media, è probabile che questo mondo abbia molti punti in comune con il mondo del docente e con il mondo

della cultura al quale il docente vorrebbe far partecipare lo studente. Se così non è, se lo studente proviene da un quartiere popolare o è figlio di un bracciante, il mondo dello studente e quello del docente entrano in conflitto. Si afferma spesso che il consumismo ha livellato le classi sociali, omologando e trasformando il popolo in una massa senza più differenze significative. La scuola dimostra che così non è. Lo studente che non fa parte della classe media è a scuola uno straniero, un visitatore che si trova, un bel po' smarrito, in un mondo che non è il suo. Non ha che due possibilità: o scappare, tornare a rifugiarsi nel suo mondo, oppure rinunciare al suo mondo per diventare cittadino del nuovo mondo. Una terza possibilità si aprirebbe se i docenti fossero capaci di far dialogare il loro mondo – il mondo della cultura borghese di cui i loro studenti devono diventare cittadini – con il mondo diverso degli studenti non borghesi. Se, ad esempio, i docenti di italiano fossero in grado di rispettare il dialetto di quegli studenti che non sanno parlare altra lingua (ce ne sono ancora).

La causa dell'insuccesso scolastico di molti ragazzi e ragazze provenienti dal proletariato o dal sottoproletariato è da ricercare non solo nella scarsa disponibilità di ricorse culturali e nel distacco profondo tra il loro mondo e quello culturale della scuola, ma soprattutto nell'assenza di riconoscimento. Essi avvertono che la scuola considera con fastidio tutto ciò che sono, che non è in grado di accettarli, di apprezzarli, di valorizzarli se non a condizione che essi rinuncino alla loro identità per assumerne un'altra, quella proposta/imposta dalla scuola.

Situazione

Nelle scuole attuali i docenti sono impegnanti in una operazione tanto capillare quanto in fin dei conti meramente burocratica di definizione degli obiettivi della prassi educativa. Obiettivi rigorosamente

distinti in conoscenze, competenze, capacità. Lo studente deve *sapere* certe cose, deve *saperne fare* altre e deve *saper essere* certe altre ancora. Quali siano le cose che occorre sapere, quali quelle che occorre saper fare e in che modo si debba saper essere sono questioni che si situano al di qua del rapporto educativo. Quando entra in classe, il docente ha già risolto il problema, per così dire. In teoria, dovrebbe già avere le idee chiare sugli obiettivi che intende raggiungere con gli studenti. È un suo preciso obbligo, peraltro, stilare all'inizio dell'anno una programmazione dettagliata delle sue attività, che preveda non solo l'indicazione dei contenuti, ma anche quella delle finalità che intende raggiungere con ogni contenuto. Si tratta del risultato di una concezione estremamente razionalizzata del processo educativo il cui fine è quello di sottrarre l'educazione alla improvvisazione, ed il cui esito sarebbe quello di rendere il lavoro scolastico meccanico, se i docenti prendessero realmente sul serio questo aspetto del loro lavoro. In realtà, il più delle volte essi considerano questa indicazione di obiettivi e finalità come una incombenza burocratica che poco o nulla ha a che fare con il loro lavoro reale. E del resto basta leggere realmente qualcuna di queste elencazioni di obiettivi e finalità, per rendersi conto che si tratta di documenti che costituiscono una *scuola di carta* che poco o nulla c'entra con la scuola reale. Nel Piano dell'Offerta Formativa di una scuola leggo, ad esempio, che lo studente deve sviluppare una «capacità di confronto e di dialogo autentici, non rinunciando alle proprie idee, ma sapendo riconoscere anche il valore di quelle altrui entro una logica interculturale». Un gran bell'obiettivo, assolutamente condivisibile. Il problema è che questa capacità, che pochi tra i nostri politici hanno, viene richiesta a dei bambini: poiché la scuola in questione è una primaria. Si può immaginare facilmente cosa si richiederà a un ragazzino della scuola secondaria di primo grado e ad un ragazzo diplomato. La cosa che sorprende è che i docenti, che sempre più spesso parlano degli studenti come di un'orda di barbari, si aspettino poi il raggiungimento,

per opera della scuola, di una condizione umana che sta tra la santità e l'eroismo civile. Non è improbabile che questa aspettativa così elevata serva a marcare ancor più la differenza tra essere e dover essere, tra reale e ideale, tra quel poco che gli studenti riescono ad essere e quel tanto che dovrebbero essere per opera della scuola.

Il modello educativo tradizionale prevede dunque che si rifletta sui fini dell'educazione, figurandosi un ideale umano da raggiungere attraverso l'educazione, e che ci si faccia guidare da questi fini e da questo ideale nella propria prassi educativa. Questo ideale è il risultato delle idee correnti nella società su come devono essere un uomo e una donna, arricchite (o impoverite) dalle personali convinzioni dell'insegnante. L'ideale può anche essere apprezzabile. Spesso in effetti lo è. La capacità citata poco fa è una capacità che sarebbe bene che il maggior numero di persone possedesse. Poiché ben pochi la possiedono, sarebbe evidentemente errato sostenere che questa educazione intesa come realizzazione di un modello umano sia solo un modo per riprodurre la società esistente o per replicare i genitori o gli insegnanti. Il modello cui l'educatore pensa è spesso al di là di quello che lui stesso è. E tuttavia c'è qualcosa che non va. Il modello resta pensato e scelto al di fuori della relazione educativa e prima di essa. Non è esagerato dire che viene imposto.

La ricerca di sé è la più importante impresa umana. È una ricerca difficile, nella quale capita spesso di smarrirsi, per la quale a poco servono le mappe e gli itinerari. Ora, si pretende che questo processo delicato e complesso si svolga invece in modo lineare ed aproblematico, come una passeggiata amena in un sentiero già tracciato da altri. È una pretesa ottimistica, destinata ad essere delusa dall'esperienza. Nessuno può seguire il sentiero tracciato da un altro, anche se si tratta di un sentiero di giustizia e di bontà. Ognuno deve tracciare il proprio sentiero, cercare la propria via.

Una autentica educazione non cerca di spingere verso un modello già pensato, verso obiettivi prefissati. Non cerca di educare al bene,

o alla verità, o alla democrazia. Invece, cerca di far stare nel bene, nella verità, nella democrazia. Gli obiettivi remoti diventano caratteristiche attuali della situazione educativa. Non si cercherà di educare alla democrazia, ad esempio, ma ci di adopererà per avere qui ed ora scuole democratiche. L'unico modo per favorire il sorgere di future generazioni di persone giuste, vere, democratiche è quello di creare per loro fin d'ora situazioni che siano libere dall'intossicazione del falso, dalla competizione egoistica, dall'ipocrisia, dalla sopraffazione. Gran parte dell'educazione consiste nel far entrare aria pulita – moralmente, intellettualmente pulita – nelle situazioni umane.

Concretezza

Si pensa comunemente che il compito della scuola consista nel condurre progressivamente dal concreto all'astratto. Il bambino comincia a far di conto con i regoli, poi passa alle cifre ed al calcolo astratto. Questo è un compito importante: saper pensare in astratto è una capacità che è fondamentale coltivare in una società nella quale tutto sembra congiurare contro la complessità del pensiero, ed a dominare sono il messaggio-icona, lo slogan, la parola che seduce più che quella che fa ragionare. Ma la concretezza di cui parlo riguarda il processo educativo stesso. L'educazione, intesa come *e-ducere*, ha a che fare con l'astrazione. Se educare vuol dire trarre fuori da una condizione, far uscire dallo stato infantile, allora l'educazione è anche un *ab-trahere*, un trarre via, un distaccare dall'infanzia. La crescita non avviene per superamenti in senso hegeliano, ma per salti kierkegaardiani. Lo stadio successivo, quello al quale occorre giungere, è la negazione di quello precedente; l'adulto non è il bambino, la maturità è pensata in contrapposizione con l'infanzia. Naturalmente l'infanzia resta dentro, pronta ad essere analizzata dallo psicoterapeuta o stuzzicata dai messaggi pubblicitari, ma è per il resto una dimensione da reprimere.

In questa impresa di auto-astrazione, in questo tagliare i ponti con sé stesso, il ragazzo trova un punto di riferimento nell'adulto, che sia il genitore o l'educatore. Torna il problema del modello. Proviamo a vederlo, ora, dal lato dell'educatore. Non è facile *essere* un modello. Il mondo è pieno di tentazioni cui è difficile resistere, le cadute sono frequenti, gli scandali anche. Molto più facile è *apparire* come dei modelli. Per farlo, occorre una buona dose di ipocrisia, ma occorre anche celare la propria umanità, tenere ad una distanza di sicurezza il figlio o lo studente, in modo che non abbia modo di rendersi conto dei limiti umani del suo modello. È un prezzo molto alto: lo stesso dialogo educativo risulta impossibile, sostituito da un sentenziare unidirezionale e in fin dei conti sterile. Immaginiamo però un educatore integerrimo, in grado di realizzare realmente tutte le virtù e i valori che insegna al figlio o allo studente. È realmente positiva la presenza di un tale modello? Ogni individuo è unico ed irripetibile. L'educazione è il processo che porta alla realizzazione via via più piena di questa singolarità. *Prendere forma* secondo un modello esteriore è una strategia che può andar bene in qualche periodo della vita, ma non può essere la strategia normale del processo educativo. Ribadisco: non si cresce adeguandosi ad un modello, ma cercando sé stessi, la propria singolarità. Un modello realmente positivo si nega come tale, proponendosi piuttosto come una persona pronta a ridiscutere le sue scelte, i suoi valori, le sue virtù.
È così che l'educazione diventa concreta, nel senso del *cum-crescere*, del crescere insieme. Se, nel rapporto educativo, uno è già cresciuto, è già educato, non c'è concretezza, crescita comune, ma astrazione, vale a dire il trarre fuori l'altro dal suo stato per avvicinarlo a quello del modello. Se entrambi sono in cammino, se entrambi si stanno educando, allora il processo coinvolge entrambi. Nell'incontro educativo due o più persone si confrontano nella ricerca comune del bene e del vero. Questa è l'educazione concreta. In questo rapporto non c'è uno che dà e uno che riceve. Il dare e ricevere è comu-

ne. L'adulto dà al bambino, ma anche il bambino dà all'adulto. Il processo non è negazione dell'infanzia: al contrario, nella concretezza del rapporto l'adulto stesso riscopre l'infanzia ed i suoi mille doni, ai quali si inchina con rispetto. Nell'incontro tra l'adulto e il bambino, diceva Aldo Capitini, il primo porta il mondo dei valori faticosamente raggiunti dall'umanità nel corso dei secoli, il secondo porta l'apertura al possibile, la visione fresca e poetica di un mondo diverso, di una realtà liberata dal male, dal dolore, dall'imperativo dell'utile e del razionale.

Intelligenza

Nelle nostre scuole l'intelligenza è considerata una dote innata che alcuni studenti hanno ed altri no. Non è nemmeno, in fondo, un obiettivo: il docente non ha molta fiducia nella possibilità di sviluppare l'intelligenza negli studenti meno dotati. Intelligenza è la capacità di comprendere rapidamente quello che l'insegnante dice. Un comportamento intelligente comprende anche l'attenzione intesa come capacità di concentrarsi per un tempo ragionevole sulla lezione in corso. L'intelligenza di cui intendo parlare, legata in effetti all'attenzione, è invece una possibilità aperta ad ognuno. Etimologicamente, intelligenza è *intus legere*, leggere dentro. Per leggere dentro una cosa bisogna fare attenzione ad essa. Si può avere una mente pronta, ma se non si prova interesse per le cose, manca l'*intus legere*. Per leggere dentro, inoltre, occorre una applicazione costante. Se l'intelligenza correntemente intesa ha a che fare con la rapidità, l'intelligenza di cui parlo qui richiede tempo ed applicazione. È intelligenza fare una esperienza profonda delle cose. La prontezza di giudizio, che attualmente si considera caratteristica propria dell'intelligenza, lascia il posto alla pazienza del giudizio. Intelligenza è scavo, è cercare l'anima delle cose oltre la superficie, è intensità dell'ascolto, profondità del contatto, allerta, apertura di tutti i sensi. Una

persona può passare tutta una vita senza essersi mai fermata a sentire il proprio respiro, ad ascoltare le sensazioni del corpo, a contemplare un oggetto con quell'ampiezza ed amorevolezza dello sguardo che crediamo propria solo dello scienziato e dell'artista, e che è invece una possibilità di ognuno. Questa capacità è l'essenza stessa della filosofia, che è ricerca e interrogazione continua sull'essere delle cose, ed al tempo stesso è negazione della filosofia intesa come disciplina accademica, come elaborazione di teorie sulle cose, di sistemi che ingabbiano la complessità del reale, di interpretazioni che precedono lo sguardo e pretendono di orientarlo – quando non ne fanno senz'altro a meno, rendendo ideologicamente ciechi al mondo. Molto ha da imparare, l'educatore, dal contadino e dal pastore, oltre che dall'artista e dallo scienziato. E molto ha da imparare l'Occidente, che ragiona ed astrae, dall'Oriente, che medita e tocca le cose.

Ecco un'aula. Immaginiamo che i banchi siano disposti a ferro di cavallo, come si dice, e non per file. Immaginiamo che al centro dell'aula vi sia un banco con un vassoio, e nel vassoio una mela. Sono tentato di immaginarmi un'aula con i banchi addossati al muro, e gli studenti seduti semplicemente a terra, in circolo: ma mi rendo conto che la mia immaginazione chiede troppo alla realtà. Cosa ci fa una mela al centro di un'aula? Si lascia guardare. Immaginiamo che agli studenti sia stato dato questo compito insolito: guardare semplicemente la mela. Potrebbe essere una lezione di disegno (gli studenti guarderebbero con attenzione la mela per poi disegnarla) o di filosofia (gli studenti guarderebbero la mela per cercare di coglierne l'essenza, o per analizzare fenomenologicamente la percezione della mela) o di letteratura (gli studenti potrebbero osservare la mela per descriverla in versi). Potrebbe essere queste cose e tante altre. In ogni caso, sarebbe qualcosa di diverso da ciò che normalmente si fa nelle aule scolastiche. Non radicalmente diverso. Anche se raramente, cose del genere succedono già nella scuola. Accade che una classe si ritrovi ad ascoltare con assoluta attenzione il movimento di una

sinfonia durante la lezione di musica, o che ascolti con intensa partecipazione dei versi letti dal docente di italiano. Quando ciò accade, i problemi di significato della scuola sono superati di colpo: nessuno si chiede più perché sta lì, sia gli studenti che il docente avvertono con commozione la solennità, per così dire, del momento.

Nelle scuole si richiede normalmente l'attenzione agli studenti. Per essere più precisi, ciò che si chiede loro è di seguire la lezione senza distrarsi. Questo è in effetti un esercizio di attenzione: sapersi concentrare su uno stimolo per un tempo ragionevole. Intesa nel senso più ampio e profondo, però, l'attenzione è qualcosa di diverso. Essa è l'ampiezza di uno sguardo che riesce a considerare i dettagli di ciò che è vicino, ma giunse anche all'orizzonte ed oltre. L'attenzione coglie il legame tra il vicino ed il lontano. Per dare un'idea efficace della complessità, si dice che il battito delle ali di una farfalla potrebbe provocare un uragano dall'altra parte del mondo. Il che vuol dire che tutto è collegato a tutto. Ciò che è lontanissimo può avere conseguenze sulla nostra vita quotidiana (il comportamento irresponsabile degli operatori finanziari negli Stati Uniti può provocare una crisi economica i cui effetti si avvertiranno drammaticamente anche in Italia, ad esempio), ma la nostra stessa vita quotidiana può avere conseguenze profonde e di ampio raggio. È per questo che l'attenzione è una virtù eminentemente politica. E democratica. C'è democrazia quando ognuno riesce a percepire il proprio potere personale. Quando manca questa capacità, quando subentra quella distrazione che fa tutt'uno con l'impotenza e l'abdicazione alla politica, le trasformazioni sociali sono affidate alla élite politica ed i singoli restano schiacciati dalla percezione comune che nessun cambiamento reale è possibile. Basta parlare con i più giovani per rendersi conto di quanto questa percezione sia diffusa. L'intenso impegno politico degli anni Settanta ha lasciato il posto ad una rassegnata indifferenza, al ripiegamento nel privato, alla ricerca del piacere e del benessere individuale più che del bene comune. È la morte dell'attenzione, per

quanto concentrati possano essere gli studenti nelle classi o docili i figli.
Due sono le conseguenze dell'attenzione e dell'intelligenza: *prendersi cura* di qualcosa o qualcuno e *tendere verso una realtà*. L'aver cura sembra essersi ristretto all'aver cura di sé. Cosa di grande importanza, se non si intende la cura di sé come cura del proprio aspetto, dell'abbigliamento, del benessere fisico o della posizione sociale, ma come la dimensione spirituale della ricerca di sé, dell'esigenza della verità, della trasparenza a sé stessi. Così intesa, la cura di sé apre e fonda quella cura dell'altro e quella cura di tutti in cui consistono l'etica e la politica. Aver cura dell'altro vuol dire cercare una realtà nella quale nessuno degli infiniti altri che sono al mondo sia schiacciato, umiliato, ucciso dalla violenza diretta o da quella strutturale; vuol dire esigere un mondo libero e giusto. La possibilità di questo mondo è già in germe nell'atto con il quale il singolo apre gli occhi alla realtà intorno a sé, vede il male e si decide contro il male, percependosi come soggetto politico.

Conclusione

Libertà, riconoscimento, situazione, intelligenza, concretezza. Sono possibili queste cose, senza le quali non accade l'educazione, nella scuola? Ho provato ad ipotizzare un loro inserimento anche solo parziale, ma può essere che abbia peccato d'ottimismo. Nelle scuole è tempo per le lavagne multimediali, non per la mia umile mela. È positivo che nella classi compaiano lavagne interattive: ma non cambia la sostanza delle cose se non muta profondamente la sostanza delle interazioni degli studenti tra loro e con i docenti. È positivo che si provi a cambiare il modo di far lezione ricorrendo alle tecnologie multimediali (ma cambia poi realmente?), ma non si tratta di un progresso effettivo se non si passa dalla fruizione di contenuti culturali, anche interattivi, ma già preconfezionati, alla ricerca, vale

a dire alla costruzione collettiva e partecipata di analisi, sintesi, teorie, punti di vista, critiche.

Quanto ho detto si può riassumete in due punti. Per risignificare la scuola occorre 1) cambiare la sostanza delle relazioni e 2) cambiare la concezione dell'insegnamento come mera trasmissione. Si tratta di passare da una concezione gerarchica, verticale del rapporto tra docenti e studenti ed una concezione orizzontale, aperta; da una comunicazione sostanzialmente unidirezionale (il dialogo non è assente nelle classi, ma resta una prassi marginale; e spesso è un dialogo fittizio, perché le risposte esatte restano quelle del docente) ad una comunicazione circolare. Si tratta di superare quella che Freire chiamava *concezione depositaria del sapere*, condensata nel programma che il docente svolge sotto gli occhi degli studenti, con l'ansia di completarlo per tempo, in favore di un apprendimento reale. L'interazione tra la concezione dell'insegnamento come trasmissione e il sistema dei voti porta a un esito assolutamente disastroso. Gli studenti acquisiscono le informazioni necessarie per superare la verifica ed ottenere un voto soddisfacente, ma dopo la verifica dimenticano quasi tutto ciò che hanno appreso. Il risultato è uno spreco immenso. Anche gli studenti considerati più bravi, vale a dire quelli premiati con i voti più alti, dimenticano dopo la fine degli studi quasi tutto ciò che hanno studiato. Il liceale primo della classe ed il liceale ultimo della classe a distanza di dieci anni ricordano più o meno le stesse cose su Spinoza, se non lo hanno studiato in seguito più approfonditamente: vale a dire nulla o quasi. Ciò che non dimenticano sono le esperienze reali, così come non dimenticano i momenti in cui, pur nel contesto formale e burocratico della scuola, è stato possibile un dialogo autentico, o i momenti in cui insieme si è andati alla ricerca di una verità o ci si è impegnati nella critica di un'opinione.

Fonte: *La scuola del logos*, in *Educazione Democratica*, n. 2 / 2011, pp. 217-236.

Abbiamo il diritto di educare?

Tolstoj e la domanda pedagogica fondamentale

Il tema del rapporto tra educazione e violenza non è propriamente all'ordine del giorno. Si è discusso e si discute del carattere violento di un certo tipo di educazione, quella autoritaria ed impositiva, di cui si conoscono e denunciano le conseguenze negative per l'individuo e la società – conformismo, insensibilità e incapacità di empatia, fragilità, nevrosi. Non si discute, invece, del carattere intrinsecamente violento dell'atto di educare, quand'anche fosse mosso dalle migliori intenzioni ed avvenisse, magari, alla luce delle teorie pedagogiche più aggiornate e progressiste. Al contrario, si afferma che educare è dovere degli adulti, e si lamenta il fatto che essi si sottraggono a questo loro compito, avendo nei confronti dei più giovani atteggiamenti non normativi, in qualche modo amicali. Sarebbe questa mancanza, questa abdicazione al ruolo degli educatori la causa di certi smarrimenti dei più giovani. È sottintesa una delle metafore botaniche che abbondano nella riflessione pedagogica: bambini e adolescenti come piante che hanno bisogno di una pergola cui avvincersi per crescere dritte, evitando la dispersione ed uno sviluppo disarmonico, insano. Agli educatori – genitori ed insegnanti, ma anche sacerdoti – spetterebbe il compito di fornire un quadro di regole fisse, imposte senza troppo indugio, per dare loro una direzione morale precisa che li salvi dalle pericolose suggestioni del mondo attuale.

Tra i non pochi meriti di Tolstoj – del Tolstoj pensatore, la cui grandezza attende ancora di essere riconosciuta – c'è quello di aver posto il problema del carattere intrinsecamente violento dell'educazione. Esiste un diritto di educare?, si chiede. La sua risposta è negativa. Non esiste alcun diritto di educare, ed è per questo che l'educazione è sempre violenza ed abuso. Vediamo perché.

L'educazione è l'azione attraverso la quale un soggetto agisce su un altro per modellarlo a propria immagine. L'educatore ha la pretesa, e si attribuisce il diritto, di imporre all'educando la propria concezione morale, la propria visione del mondo, i propri valori; si propone come modello di vita. Su cosa si fonda questa pretesa? Tolstoj ne fa la genealogia, individuando quattro cause storiche dell'educazione come imposizione di un modello esistenziale. La prima è la famiglia. I genitori tendono a fare dei figli una copia di sé stessi o comunque a modellarlo secondo un proprio ideale. È una tendenza assolutamente spontanea a naturale, dietro la quale vi sono anche interessi concreti, poiché il benessere della famiglia dipenderà anche dalla posizione sociale che il figlio occuperà. La seconda causa è la religione. Chi è convinto che alcune credenze religiose siano indispensabili per la salvezza, inevitabilmente è portato ad educare altri secondo quelle credenze. La terza causa storica è nel bisogno dello Stato di avere funzionari e militari al proprio servizio, che occorrerà educare in base a questa funzione. La quarta causa storica è la società, termine con il quale Tolstoj non intende la società in generale, ma quella che noi chiameremmo *buona* o *alta società*, la classe borghese e nobiliare con le sue tradizioni culturali. Ora, nota Tolstoj, i primi tre fondamenti storici dell'educazione vengono apertamente criticati. Il diritto dei genitori di educare viene messo in discussione, poiché se ne evidenziano la pericolosità ed i rischi. I genitori possono rovinare i figli: e del resto, possiamo osservare noi, lo Stato disconosce apertamente, in diversi casi, questo diritto, sottraendo i minori all'influenza negativa dei genitori. L'educazione religiosa è apertamente criticata dai fautori della scienza, che contestano apertamente il diritto di imporre ad altri la propria visione religiosa, mentre l'educazione burocratica e militare appare ristretta, finalizzata com'è solo alla formazione di quadri statali. Ma l'ultima fondazione storica del diritto di educare resta salda. Nessuno critica il diritto di educare della classe borghese e nobiliare. «La società privilegiata, con la sua università,

ha sempre ragione», scrive Tolstoj (Tolstoj 1904a, p. 116). E tuttavia è una falsa ragione. Quella delle scuole e delle università non è *la* cultura, ma *una* cultura. Esprime il punto di vista circoscritto della sola classe dominante, che attraverso le scuole si impone come unico punto di vista legittimo. Il figlio dei contadini che finisse in queste scuole, imparerebbe per prima cosa a vergognarsi della sua famiglia e della sua cultura contadina, finendo per diventare un estraneo per i suoi stessi genitori. Attraverso queste istituzioni «l'alta società si arroga il diritto di educare a suo piacimento» (ivi, pag. 118). La critica di Tolstoj è fortemente precorritrice. Occorreranno non pochi decenni, prima che si imponga con forza, con il diffondersi di un'analisi critica delle istituzioni sociali, il tema del carattere classista della scuola e della cultura che vi si trasmette. Il tema è centrale anche nella *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana, che non denuncia tanto l'opera di selezione sociale attraverso la bocciatura, quanto il carattere borghese della cultura che vi si trasmette. Se, per usare il linguaggio di don Milani, Pierino, il figlio del dottore, risulta più bravo di Gianni, il figlio dell'operaio, è perché la scuola è tagliata su misura per il primo – vi si studia Omero, non il contratto dei metalmeccanici (Scuola di Barbiana 1996, pag. 29). Chiunque si attribuisca il compito di educare in realtà ritaglia un campo dell'esperienza e della conoscenza e lo impone come l'unico valido, l'unico legittimo. Se questa operazione può essere giustificata, quando compiuta dai genitori, dal legame di sangue, è assolutamente arbitraria nel caso delle scuole e delle università. «L'educazione è l'aspirazione al dispotismo morale elevata a principio», è la sua dura conclusione (Tolstoj 1904a, pag. 110). La violenza dell'educazione – e qui il suo discorso tocca un tema che diventerà importante nella pedagogia nonviolenta soprattutto grazie a Danilo Dolci – consiste anche nel suo carattere unilaterale ed asimmetrico. Nell'educazione c'è una persona che agisce su un'altra, che le è sottomessa; è una *azione su*,

non una *azione con*[1]. La pedagogia contemporanea ha cercato di diminuire questo aspetto violento mettendo al centro il bambino, ma ciò è ancora insufficiente; è l'intero rapporto che va ripensato. Tolstoj lo fa distinguendo l'*educazione* dalla *formazione*. Il termine russo adoperato da Tolstoj è, per la precisione, *obrazovanie*, parola che si può tradurre tanto con *formazione* quanto con *cultura*. La traduttrice italiana degli scritti pedagogici di Tolstoj, Raffaella Setti Bevilacqua, la traduce con *formazione culturale* (cfr. Tolstoj 1975,

pag. 74, nota 1). Io userò invece il termine *formazione*, poiché è entrato nel linguaggio pedagogico proprio per indicare alternative all'educazione, anche se con sfumature di significato a volte notevolmente differenti.

Bisogna dunque passare, per Tolstoj, dall'educazione alla formazione. Ma cos'è la formazione?

Un rapporto libero

Ognuno di noi si forma attraverso una serie di esperienze, acquisisce una certa conoscenza del mondo ed alcune capacità. Ogni cosa contribuisce alla formazione della persona, dai giochi al lavoro, dal dolore all'arte. Riconoscere il valore formativo dell'esperienza è un primo passo di straordinaria importanza. Tra gli aspetti negativi della scuola, noterà Illich più di cento anni dopo in *Descolarizzare la società* (1971), c'è quello di svalorizzare qualsiasi conoscenza che sia acquisita al di fuori del contesto scolastico. Non tutte le conoscenze, tuttavia, vengono acquisite spontaneamente, con l'esperienza personale o l'imitazione. Occorre spesso ricorrere a qualcuno che abbia conoscenze specifiche. In questo caso si ha un rapporto formativo. La formazione è «un rapporto libero tra persone, che ha alla base il bisogno dell'uno di acquisire conoscenza e quello dell'altro di im-

1 «L'educazione è l'azione forzata, violenta di una persona su un'altra, con lo scopo di formare un uomo che secondo quel che a noi pare un uomo buono» (Tolstoj 1904a, pag. 110).

partire la conoscenza acquisita» (Tolstoj 1904a, pag. 110). L'aspetto da enfatizzare è la libertà e la simmetria della relazione. In un rapporto formativo non c'è alcuna imposizione, ma un libero contratto che viene incontro ad un bisogno reciproco. Anche in questo caso la corrispondenza tra Tolstoj e Illich è per molti versi notevole. Come alternativa alle scuole, Illich pensa ad una rete di luoghi formativi aperti – biblioteche, musei, negozi specializzati, laboratori, sale da gioco, centri di apprendimento di strada eccetera –, disseminando nella città l'offerta formativa concentrata nel luogo chiuso della scuola e trasformando i docenti in guide che aiutano l'apprendimento autonomo e l'orientamento. Dal canto suo, Tolstoj pensa ai musei, i teatri, le biblioteche, le gallerie, ma soprattutto ripensa la scuola come *universitas*, nel suo senso più antico e più nobile: una libera comunità di persone che si associano per la formazione reciproca, «leggono, discutono e decidono insieme anche come incontrarsi e come discutere» (ivi, pag. 127). Il pensiero va in questo caso alla maieutica di Dolci, che a differenza di quella socratica è *reciproca*. Non c'è uno che abbia il diritto e la funzione di trarre la verità da un altro (e più frequentemente di imporgliela, in modo palese o subdolo), ma la verità è cercata comunitariamente, ed ognuno aiuta l'altra in una ricerca che è di tutti, e nella quale ognuno ha qualcosa di essenziale da dire. In questo modo è superata la violenza dell'educazione. Un rapporto educativo è una relazione umana nella quale c'è un soggetto che parla a qualcuno la cui sola funzione è quella di ascoltare. In realtà, una situazione del genere è tutto sommato impossibile, perché la stessa presenza di un essere umano comunica qualcosa. Non c'è allievo, discepolo, figlio che non influisca sul suo educatore. Nella concezione corrente dell'educazione, tuttavia, questo scambio reciproco è considerato inessenziale; ciò che conta è che vi sia uno a trasmettere conoscenze, valori, modelli all'altro. Nel rapporto formativo, al contrario, ognuno agisce sull'altro, la comunicazione è reciproca, aperta, circolare.

Ciò risponde anche ad una perplessità che non mancherà di sorgere in chi legge gli scritti pedagogici di Tolstoj. Una associazione di persone libere potrà essere efficace per la formazione intellettuale, ma che dire di quella morale? Come potranno formarsi una coscienza morale dei bambini ed adolescenti, senza una figura di riferimento, qualcuno che incarni un modello? Dal punto di vista libertario, questa domanda si capovolge: un insegnante, anche liberamente scelto, e che si limiti ad offrire una formazione culturale, non eserciterà comunque una influenza morale sugli studenti? Non diventerà in qualche modo anch'egli un modello? Tolstoj non ha difficoltà ad ammettere che sia così. Ad una sola condizione, però. Chi insegna esercita una naturale influenza sugli studenti se ama profondamente le cose che sta insegnando; è solo allora che «il suo amore si comunica allo studente ed ha una influenza educativa su di lui» (ivi, pag. 149). In questo non c'è nessuna imposizione, sia perché il rapporto resta libero, e lo studente può decidere in ogni momento di sottrarsi ad esso, sia perché ad essere trasmesso non è un sistema chiuso di valori, magari legato ad una classe sociale, ma l'amore stesso per la ricerca. Un docente in grado di influenzare positivamente gli studenti non è uno che si creda in possesso della conoscenza, ma appunto un ricercatore, che riesce a fare emergere il valore intrinsecamente educativo della conoscenza proprio perché la concepisce non come un capitale di conoscenza (valide magari per sistemarsi nella vita), ma come un campo aperto di indagine e di esperienza. Si può aggiungere, andando oltre le considerazioni di Tolstoj, che l'appartenenza ad un gruppo in formazione, ad una *universitas* di studi, è la migliore palestra morale. Se la scuola tradizionale, per il suo carattere competitivo e la mancanza di libertà, educa all'ipocrisia, allo sgambetto, al tutto contro tutti («per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivisti a 12 anni», scrivevano don Milani e i ragazzi della

Scuola di Barbiana) (Scuola di Barbiana 1996, pag. 24), un gruppo in formazione educa all'apertura, al rispetto ed all'ascolto reciproco, alla decisione collettiva delle regole comuni, alla ricerca corale della verità, che sono qualità che le qualità di base di una autentica personalità morale, oltre che le fondamenta stesse di una democrazia non non semplicemente formale.

Non furono per Tolstoj, queste, solo teorie. Il suo temperamento appassionato non sapeva che farsene delle teorie; esigeva la pratica – e la pratica difficile, rischiosa, innovativa. E così creò la sua scuola, la scuola popolare di Jasnaja Poljana (Radura Serena), la tenuta di famiglia a pochi chilometri da Tula. Lo scrittore tentò il suo esperimento dopo aver visitato le principali scuole popolari d'Europa, constatando il loro sostanziale fallimento. In tutta l'Europa, notava, è in atto un fenomeno curiosissimo. I governi si sforzano di dare un'educazione al popolo ed il popolo cerca in ogni modo di sottrarsi ad essa. Si giunge al paradosso di dover costringere le persone a ciò che è per loro il bene più grande. Alla luce di quanto s'è detto non è difficile comprendere le ragioni di questo fenomeno misterioso. La cultura delle scuole non è quella del popolo. Le scuole rappresentano la cultura della classi alte. L'istruzione pubblica ed obbligatoria si risolve così nel tentativo di imporre al popolo una cultura, una identità, un insieme di abiti che gli sono estranei. La scuola cala dall'alto, e sostituisce alle qualità popolari (vivacità, curiosità, immaginazione ecc.) quello che Tolstoj chiama, con espressione efficace, lo «stato scolastico dell'anima» (Tolstoj 1904b, pag. 16), vale a dire lo sviluppo di capacità adeguate all'ordine scolastico ed interamente artificiali. È possibile farsene un'idea confrontando ancora oggi lo *stile da interrogazione* dei nostri studenti – con l'espressione innaturale, i tic linguistici, l'ansia di evitare qualsiasi pausa come se fosse una dimostrazione di impreparazione – con una qualsiasi forma di conversazione in un contesto che non sia artefatto. La scuola di Jasnaja Poljana è basata, oltre che sulla assoluta libertà di tutti (e quindi:

niente disciplina, se non quella che nasce spontaneamente dall'auto-organizzarsi di un gruppo di persone interessate all'apprendimento), sul più assoluto rispetto per gli studenti e la loro cultura. Tolstoj è uno dei più grandi scrittori che siano mai esistiti, eppure quando si tratta di insegnare a scrivere ai suoi piccoli contadini, si chiede: i figli dei contadini devono imparare a scrivere da noi, o siamo noi che dobbiamo impararlo da loro? È, questo, il titolo di uno degli scritti pedagogici pubblicati da Tolstoj nella rivista della sua scuola. Vi racconta una esperienza di scrittura collettiva nella quale emerge prepotente la grande fertilità creativa dei suoi piccoli contadini, la loro freschezza espressiva, la forza dell'immaginazione. Perfino lo scrittore Tolstoj prende dai suoi studenti non meno di quanto dà loro. Lo scambio è reciproco, l'apertura completa. È un gioco a somma positiva, nel quale tutti guadagnano qualcosa.

Una alternativa

Il contesto sociale e storico dell'esperienza e della riflessione di Tolstoj è lontanissimo da quello attuale, ma sono convinto che esse abbiano ancora molto da dire. Il fallimento dell'educazione popolare è ancora doloroso – e resta per molti ancora incomprensibile. Le difficoltà di una scuola media di Scampia, dello Zen di Palermo, del San Paolo di Bari non sono troppo diverse dalle difficoltà delle scuole popolari visitate da Tolstoj durante i suoi viaggi nei paesi europei. Oggi come allora il popolo si ribella all'opera benefica dello Stato che pretende di educarlo. Oggi come allora, il ragazzo di un quartiere popolare impara per prima cosa, a scuola, che tutto quel che sa e sa fare non conta nulla, che non contano nulla le cose che sanno e sanno fare i suoi genitori e le persone con le quali è cresciuto; che dovrà ricominciare da zero, abbandonando le cattive abitudini e le pessime idee ricevute. Ci si meraviglia che il ragazzino non accetti di buon grado un programma così allettante. Quando si ribella, lo si punisce. Di

più: lo si etichetta, gli si dà del non scolarizzato, che nel linguaggio particolarissimo dei docenti è sinonimo di incivile (essendo la scuola tutt'uno con la civiltà). Nella migliore delle ipotesi (ma è davvero la migliore delle ipotesi?) si cerca di sedurlo, di prenderlo con le buone, inserendo nel programma scolastico qualche luccichio, qualche specchietto per le allodole. La scuola è, ancora, una imposizione più o meno aperta di modelli umani, sociali, culturali, che implica al tempo stesso condanna e stigmatizzazione di tutti coloro che in quei modelli non rientrano. L'esperienza di Jasnaja Poljana – che apre la strada alle molte esperienze di educazione libertaria e democratica, dalla Summerhill di Alexander Neill al Centro educativo di Mirto di Danilo Dolci fino alle democratic schools che si stanno diffondendo in diverse parti del mondo – mostra una alternativa che sarebbe irresponsabile, di fronte al sempre più evidente fallimento dei nostri sistemi educativi, confinare nel regno delle utopie.

Bibliografia

Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa* (1967), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
Tolstoj L. (1904a), *Education and culture*, in *The Complete Works of Count Tolstoy*, Dana Estes & Company, Boston, vol. IV.
Tolstoj L. (1904b), *On popular education*, in T*he Complete Works of Count Tolstoy*, Dana Estes & Company, Boston, vol. IV.
Tolstoj L. (1975), *Quale scuola?*, tr. it., Emme Edizioni, Milano.

Fonte: *Dall'educazione alla formazione, il percorso pedagogico di Tolstoj*, in *Azione Nonviolenta*, numero 5, maggio 2010, pagg. 16-20.

Educazione e violenza in Alice Miller

L'espressione *pedagogia nera* è entrata da qualche anno nel dibattito pedagogico, ad indicare non un periodo particolare della storia della pedagogia o qualche teoria e prassi anacronistica, ma l'accusa rivolta alla pedagogia tout court di essere una pratica violenta e manipolatrice. Benché non sia stata creata da lei, l'espressione è associata al nome della psicanalista polacca Alice Miller, autrice di libri di successo come *La persecuzione del bambino* e *Il bambino inascoltato*.

In questo saggio, dopo aver illustrato le tesi di Miller, analizzerò la possibilità di una *pedagogia bianca*, vale a dire di un'educazione non violenta.

L'alienazione infantile

Fino al 1988 Alice Miller è stata membro della Società di psicoanalisi. Nei suoi scritti aveva già sollevato con chiarezza il problema della violenza sui bambini come causa delle disfunzioni in età adulta, convinta tuttavia che questo discorso fosse compatibile con l'impianto fondamentale della psicoanalisi. Con il tempo le è diventato via via più chiaro invece che quella da lei evidenziata è una verità non solo in contrasto con la psicoanalisi, ma tale da metterla in crisi. In seguito, dirà di essersi distaccata dalla psicoanalisi fin dal 1979, con la pubblicazione de *Il dramma del bambino dotato*, ma di aver trovato solo in seguito gli strumenti necessari per tematizzare in modo maturo l'esperienza fatta con i suoi pazienti e trarne tutte le conseguenze.

C'è una importante componente autobiografica nella ricerca di Alice Miller. Quella violenza che denuncia in tutti i suoi scritti l'ha vissuta in prima persona nella sua infanzia, anche se non nella for-

ma dei maltrattamenti fisici o dell'abuso sessuale, bensì in quella più sottile, ma non per questo meno devastante, della persecuzione psicologica. Sua madre, racconta ne *La fiducia tradita* (Miller 1995, 22 segg.), da bambina la sottoponeva ad un vero e proprio muro di silenzio. Non le parlava per giornate intere, ed in questo modo affermava il proprio potere su di lei; un tale comportamento era una punizione, ma non spiegava mai alla figlia per cosa esattamente venisse punita. Si trattava, dirà, della situazione kafkiana di chi viene accusato senza che gli si dica esattamente per cosa, di un vero e proprio sistema totalitario. Se da bambina avesse saputo che la si trattava in modo ingiusto, la situazione sarebbe stata più tollerabile. Ma non è facile per un bambino mettere in discussione i propri genitori. Più facile è pensare che siano loro ad aver ragione ed interrogarsi sulle proprie colpe. La bambina che cerca di capire la ragione del comportamento della madre lascia il posto ad un'adulta che ha ormai rimosso i sentimenti infantili, ma si porta dentro il peso di quel senso di colpevolezza, di quel trattamento sadico ed ingiusto, di quella mancanza d'amore. Miller è giunta a liberarsene attraverso la terapia, secondo il metodo dello psicoanalista svizzero Konrad Stettbacher, che l'ha aiutata a prendere consapevolezza dei maltrattamenti subiti, a riconquistare i propri bisogni autentici ed a vivere un senso di giusta ribellione per il trattamento ricevuto nella prima infanzia. Soltanto per questa via è possibile riprendere contatto con la propria infanzia. La violenza subita è il rimosso per eccellenza, ciò che è al fondo del malessere di molti e della ferocia di alcuni – poiché, come meglio vedremo, una violenza non analizzata e riscoperta attraverso l'analisi tende a perpetuarsi, chi ne è stato vittima diventa a sua volta carnefice.

Nel *Dramma del bambino dotato* questo meccanismo di continuazione è già indicato con chiarezza. «La rimozione dei maltrattamenti subiti nell'infanzia induce molti, ad esempio, a distruggere la vita altrui e la propria, a incendiare le case di cittadini stranieri, a esercitare

rappresaglie e a chiamare tutto questo 'patriottismo', per nascondere ai propri occhi la verità, continuando a non avvertire la disperazione provata dal bambino tormentato» (Miller 2007a, 10). Colui che da adulto esercita violenza è stato a sua volta vittima di violenza durante la sua infanzia. La continuazione è resa possibile dalla rimozione: se l'adulto riesce ad accedere alla sua verità più nascosta, quella dei maltrattamenti subiti nell'infanzia, il circolo vizioso della violenza si spezza. Ma non è una impresa facile, perché si tratta di rovesciare l'immagine dei propri genitori, di opporsi apertamente ad una lunga tradizione che esige un rispetto quasi religioso nei loro confronti e di giungere ad accusarli apertamente, con le conseguenze emotive che si possono immaginare.

C'è violenza, nell'infanzia, anche dove pare che non ve ne sia. La situazione del bambino è tale, nella nostra società, da farne una vittima. Ecco un bambino: è la gioia dei genitori, sembra circondato di amore, ovunque vada c'è intorno qualcuno a fargli le coccole, a parlargli con voce melliflua. Ma che succede se quel bambino non si comporta come gli altri si aspettano? Che succede se segue i propri bisogni, e non quelli dei genitori? Succede che il bambino diventa *cattivo*. La costante richiesta dei genitori ai loro bambini è quella di fare i *bravi*, di essere *buoni*. Se così non è, il bambino può essere rimproverato o picchiato, oppure può accadere che i genitori mostrino di volergli meno bene: ed è difficile dire quale delle cose provochi più sofferenza al bambino. Il quale finirà in questo modo per adeguarsi alle esigenze dei genitori, mettendo da parte le proprie. Diventa come i genitori vogliono che sia, rinunciando ai propri bisogni più autentici e dipendendo interamente dal riconoscimento dei genitori. È questa l'alienazione del bambino. Egli non è sé stesso, ma è come i genitori vogliono che sia: sviluppa un falso Sé. È così che il dramma infantile condiziona l'intera esistenza. L'adulto vivrà in questa stessa alienazione, con questo stesso falso Sé, fino a quando non riuscirà a trovare la via d'accesso alla sua infanzia.

Nel *Dramma del bambino dotato* Miller mostra come la grandiosità, la depressione e il disprezzo siano conseguenze diverse di quello stesso dramma infantile. La persona grandiosa è alla disperata ricerca dell'approvazione, dell'ammirazione altrui, ha bisogno di sentirsi apprezzata, di ottenere il riconoscimento. Questa ammirazione, così fragile, è il surrogato dell'amore: se non è possibile essere amati – e se non si è stati amati da piccoli dai propri genitori, chi potrà amarci? – è possibile però ottenere il consenso degli altri, farsi apprezzare per quello che si fa, per il potere che si gestisce, per le qualità che si mostrano. La fragilità di questa soluzione consiste da un lato nella dipendenza che si stabilisce nei confronti di chi ammira, dall'altro nella difficoltà di mantenere nel tempo le qualità e le condizioni che suscitano ammirazione (l'invecchiamento, la malattia, i rovesci della fortuna, la perdita della ricchezza e del potere). In questi casi al crollo della grandiosità segue inevitabilmente la depressione, che della grandiosità non è che il rovescio. La fase depressiva non è una conseguenza necessaria ed inevitabile della caduta della grandiosità, ma si instaura solo se il soggetto nega e reprime il proprio mondo emotivo, si sforza di non vivere la sofferenza, di far tacere le sensazioni più forti, ripetendo ciò che aveva fatto da bambino per adattarsi alle richieste dei genitori. Se invece il dolore viene vissuto, accettato, riconosciuto, la persona ha accesso agli stati d'animo infantili che erano stati rimossi, torna all'origine della negazione, al momento in cui è stato instaurato il falso Sé. È questa la via – dolorosa, certo – che consente di accedere ai sentimenti infantili e di liberarsi progressivamente dal falso Sé, rinunciando alla ricerca spasmodica del riconoscimento. Non vuol dire liberarsi dalla sofferenza, poiché si tratta appunto di vivere le emozioni, comprese quelle dolorose. «Liberarsi dalla depressione – scrive Miller – non significa vivere in uno stato di perenne felicità o assenza di qualsiasi sofferenza; significa invece ritrovare la vitalità, ossia la libertà di riuscire a vivere i sentimenti che affiorano spontaneamente» (Miller 2007a, 65). È la via che conduce

all'autenticità. Questo è esattamente lo scopo della terapia: aiutare il paziente a rielaborare il suo dramma infantile, riconquistando così la propria vitalità. Ma non sempre le cose vanno così. Perché possa aiutare il paziente e scoprire la storia della sua infanzia occorre che il terapeuta stesso sia consapevole della sua propria infanzia. In caso contrario, il terapeuta presenterà al paziente delle teorie che gli impediranno di accedere ai vissuti dell'infanzia. Il paziente finirà così per adeguarsi alle teorie del terapeuta, così come da bambino si era adeguato alle richieste dei genitori. Ne ottiene qualche conforto, ma non l'autenticità necessaria. La terapia conferma in falso Sé.

Un secondo modo per difendersi e negare i sentimenti che provengono dall'infanzia è il disprezzo. La condizione del bambino, pur in uno Stato democratico, non è diversa dalla condizione dei cittadini in uno Stato totalitario: il bambino è proprietà dell'adulto, «così come, nei regimi totalitari, i cittadini sono di proprietà dello Stato» (Miller 2007a, 81). L'adulto esercita sul bambino un potere assoluto, che viene considerato normale dalla società. Tutta la violenza, soprattutto psicologica, subita nell'infanzia trova sfogo nell'età adulta, in forme diverse. Il bambino che è stato disprezzato – ed apprezzato solo nella misura in cui si adattava alle richieste dei genitori – diventa un adulto che disprezza tutto ciò che negli altri gli appare debole, ossia colpisce il bambino che è negli altri, quale proiezione del suo bambino interiore; di qui anche l'adesione ad ideologie violente come il fascismo e la xenofobia. La nevrosi ossessiva e la perversione sessuale sono due altri esiti possibili. In questi casi l'adulto rimette in scena continuamente il suo dramma infantile, unica soluzione che gli consente di far sopravvivere, almeno in parte, il suo vero Sé.

La liberazione dal disprezzo è possibile, dunque, solo se l'adulto viene messo in grado ai accedere nuovamente al suo dramma infantile e di riviverlo anche emotivamente. È su questo punto che nel Dramma del bambino dotato Miller insiste soprattutto. La sua posizione nei confronti del mondo della psicoanalisi è ora quella di

chi sottolinea l'importanza delle emozioni, criticando l'intellettualismo della terapia analitica tradizionale. C'è anche un importante risvolto politico di questa prassi terapeutica. Come si è detto, il fascismo non è che una conseguenza di una collera deviata, le cui origini sono nell'infanzia. Fino a quando le persone non saranno aiutate a riscoprire i maltrattamenti, le violenze e le umiliazioni cui sono state sottoposte nella loro infanzia, vivendo i sentimenti negativi nei confronti dei loro genitori, sposteranno verso soggetti deboli la collera repressa, con una dinamica che resisterà a qualsiasi argomento razionale, essendo radicata nel profondo. La riscoperta emotiva del dramma dell'infanzia è l'unica via per salvaguardare la democrazia dalla minaccia dei fascismi di ritorno.

La pedagogia nera

Ne *Dramma del bambino dotato* sono già abbozzate con chiarezza le idee di fondo della ricerca di Miller e c'è già, nella affermazione che per liberarsi dei disturbi psichici è necessario riscoprire e rivivere emotivamente il proprio dramma infantile, un distacco dalla psicoanalisi, che tuttavia non è ancora tematizzato apertamente fino a trarne tutte le conclusioni. Come scriverà anni dopo, ripensando al suo percorso intellettuale ed autoanalitico (perché in lei la ricerca è anche ricerca di sé), quel libro era il risultato delle sue esperienze con i pazienti, ma non ancora della scoperta della *sua* verità (Miller 1995, 53). Solo gradualmente ha compreso che la psicoanalisi non era in grado di offrirle la possibilità di accedere alla sua verità, e che al contrario essa costituisce l'ostacolo maggiore alla comprensione e riscoperta della propria infanzia. Due compiti si presentano a Miller dopo la pubblicazione di quell'opera, stimolati anche dallo scambio costante con i suoi lettori (uno scambio che avverrà in seguito anche attraverso il suo sito Internet, e che avrà non poca influenza sullo sviluppo del suo pensiero): da una parte chiarire la sua posizione nei

confronti della psicoanalisi, dall'altra approfondire il tema della violenza sull'infanzia e proporlo all'opinione pubblica con il vigore che esso richiede. Il primo compito troverà l'espressione più completa nel libro *Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema* del 1981 (tradotto in italiano con il titolo I*l bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*), mentre una più attenta analisi e denuncia della violenza sull'infanzia si trova in *Am Anfang was Erziehung*, del 1980 (titolo italiano: *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*). In quest'ultima opera Miller presenta il costrutto della *pedagogia nera*, che finirà per caratterizzare fortemente il suo pensiero. Come già accennato, l'espressione non è stata creata da lei, ma è ripresa da un libro curato da Katharina Rutshky, *Schwarze Pädagogik*, una antologia critica della letteratura pedagogica popolare dalla quale Miller attingerà abbondantemente.

La violenza educativa non è solo un fatto, di cui Miller ha avuto modo d rendersi conto attraverso le testimonianze dei suoi pazienti. È un fatto che si sostiene, trova alimento e giustificazione, in una costellazione di convinzioni pedagogiche. È difficile (ma non impossibile) trovare affermazioni favorevoli alla violenza nei più grandi rappresentanti della storia della pedagogia, ma la pedagogia non è solo Pestalozzi o Fröbel. Esiste una letteratura minore, ma particolarmente efficace e pervasiva, di consigli ai genitori, che Miller scandaglia con l'aiuto della antologia curata da Rutshky. È il caso del dottor Schreber, padre di quel Daniel Paul Schreber che diventerà uno dei più noti casi clinici di Freud, autore delle *Memorie di un malato di nervi* (Schreber 2006). Per quest'uomo, i cui libri incontrarono un grandissimo successo, il bambino va piegato fin dalla primissima infanzia, per far sì che giunga ad essere «*comandato da un semplice sguardo dei genitori*» (Miller 2007b, pag. 7; corsivo nel testo.) E se per Schreber per ottenere questo fine bastano parole severe e gesti minacciosi, accompagnati magari da «moderati avvertimenti corporali», purché precoci, Johann Sulzer non manca di sottolineare

l'importanza della verga per piegare fin da subito l'ostinazione dei bambini e farne figli docili ed obbedienti: «Se si riesce a privarli della loro volontà in quel periodo [nei primi tre anni], poi essi non ricorderanno mai più di averne avuta una, e il rigore di cui si dovrà far uso, proprio per questo motivo non avrà conseguenze deleterie» (Miller 2007b, 14). Se in questi autori i consigli sono tutto sommato grossolani – ricorrere alla violenza fisica per spezzare la volontà e l'ostinazione – in altri si giunge a forme raffinatamente sadiche di violenza psicologica. Dà i brividi leggere il passo di un certo Peter Villaume, che riporta il suo dialogo con un ragazzino, terrorizzato affinché stia alla larga dalla pratica della masturbazione, mentre un certo Oest suggerisce la visione di cadaveri nudi per avviare l'educazione sessuale, in modo che l'immagine dei genitali dell'altro sesso sia immediatamente associata al ribrezzo. In una pagina di tale Salzmann c'è uno spiraglio su una famiglia settecentesca: si è ripromesso di non educare il figlio ricorrendo alla violenza, scrive, ma un giorno il piccolo Corrado si è messo a far capricci, ed il padre non ha trovato altra soluzione che chiuderlo in una stanza e picchiarlo con la verga. Ma il peggio per il bambino viene quando, finita la punizione, corre dalla madre, che lo respinge: «Va' via! Non sei più il mio bravo bambino!» (Miller 2007b, 49).

Per questi autori l'educazione è una guerra contro il bambino, e come in ogni guerra contano non solo la violenza (la verga, raccomandata senza remore), ma anche la strategia, l'astuzia, la capacità di ingannare. Il bambino deve diventare docile, sottomesso, obbediente. Ai genitori il compito di prepararli all'obbedienza fin dalla più tenera infanzia, consegnando al maestro un bambino privo di qualsiasi riottosità (*scolarizzato*, si direbbe oggi); il maestro a sua volta non gli risparmierà la bacchetta, se necessario. Dopo anni di un simile trattamento, il bambino diventerà un adulto obbediente allo Stato. È costante in Miller la preoccupazione politica per le conseguenze di una simile educazione, che da un lato fornisce allo Stato cittadini

obbedienti e sottomessi, adatti ad ogni regime (la democrazia ha bisogno al contrario di cittadini capaci di disobbedire), dall'altra suscita soggetti pronti a portare la loro cieca violenza sulla scena pubblica mobilitando le masse, come presto vedremo.

La violenza, fisica e psicologica, non avrebbe conseguenze così devastanti sui bambini, se non fosse accompagnata dalla loro fiducia nei genitori e dalla convinzione che essi non possano sbagliare. È questa convinzione che porta il bambino a reprimere l'odio nei confronti dei genitori: una repressione di un sentimento naturale che porta a conseguenze perverse. Da un lato, come detto, il bambino svilupperà un falso Sé, corrispondente all'ideale genitoriale di bravo bambino, dall'altro tenderà ad interiorizzare la violenza, dirigendola contro di sé. Sulzer non era ingenuo, quando diceva che con gli anni «i bambini dimenticano tutto ciò che è loro occorso nella prima infanzia» (Miller 2007b, pag. 14). È questa rimozione che rende così difficile uscire da adulti dalla spirale di violenza, di depressione, di nevrosi in cui può cadere chi da bambino abbia subito violenza. Vive e soffre le conseguenze dell'educazione, ma non ha la possibilità di accedere alle cause, di recuperare i ricordi delle violenze subite.

Vite sbagliate

Man mano che diventa chiara l'importanza delle violenze infantili si presenta il problema di raccogliere testimonianze che riguardino il fenomeno e il suo rapporto sia con i disturbi che con la violenza nell'età adulta. Il primo materiale è stato offerto a Miller dalle sue pazienti, ma si tratta di un materiale il cui uso è necessariamente limitato dal bisogno di rispettarne la privacy. Una alternativa, cui Miller farà ampiamente ricorso, è quella di prendere in esame la biografia di personalità ampiamente note, analizzandone in particolare l'infanzia. Si tratta, per lo più, di personalità disturbate, di dittatori sanguinari come Hitler o Ceausescu, di criminali seriali come Jür-

gen Bartsch, di persone che hanno espresso la propria distruttività contro sé stessi, come Christiane F., e infine di artisti, che attraverso l'arte sono riusciti a riscattarsi da un passato di violenza o che hanno ceduto all'autodistruttività nonostante l'arte.

A spingere Miller allo studio della biografia di Hitler è la volontà di mettere alla prova la tesi, emersa dal lavoro analitico, di una origine non innata ma reattiva della violenza. Gli uomini violenti non sono tali dalla nascita, ma diventano violenti in seguito alle violenze subite nell'infanzia. Adolf Hitler era figlio di Alois, un ufficiale delle dogane figlio illegittimo di una contadina che prestava servizio in casa di un ricco ebreo, che pagò gli alimenti per il bambino fino all'età di quattordici anni. Nel villaggio in cui era nato – Strones, nella Bassa Austria – si diffuse naturalmente la voce che Alois Schicklgruber (che cambierà il cognome in Hitler, prendendo il cognome di un mugnaio che sposò la madre quando aveva cinque anni) era figlio illegittimo dell'ebreo Frankenberger. In queste origini oscure c'è per Miller sufficiente materiale per spiegare la sua inquietudine in età adulta. Le soddisfazioni legate alla carriera non mitigano un temperamento litigioso e violento, che si sfoga soprattutto sui figli: non solo sul primogenito Alois Junior, ma anche su Adolf. Un dato di fatto è l'odio di Hitler verso suo padre in età adulta, che gli storici considerano una conseguenza della scoperta delle sue origini ebraiche. Per Miller invece le radici di questa avversione andrebbero ricercate nei maltrattamenti cui sarebbe stato sottoposto dal padre fin dalla più tenera infanzia1. Hitler avrebbe realizzato poi in tutta la Germania quel medesimo sistema totalitario, quell'ordine del terrore che il padre aveva instaurato nella sua famiglia. L'odio nei confronti di una intera etnia sarebbe dunque la conseguenza dell'odio nei confronti del proprio genitore. «Si odiano gli ebrei, perché ci si porta dentro un *odio non consentito* e si è desiderosi di *legittimarlo*»,scrive Miller (Miller 2007b, 149). Ma c'è qualcosa che non torna, nella sua interpretazione. L'odio contro

gli ebrei sarebbe l'esito comprensibile del suo dramma infantile soltanto se Hitler avesse rimosso le violenze subite, se non fosse stato in grado di accedere alla sua infanzia. Ma Miller stessa afferma che il dittatore da adulto odiava il padre a causa delle violenze cui l'aveva sottoposto nell'infanzia. Hitler dunque provava quell'odio che normalmente non è consentito, e la cui rimozione è all'origine della violenza. Miller tenta di sanare la contraddizione affermando che soltanto dopo aver dato sfogo al suo antisemitismo Hitler sarebbe riuscito a contrastare efficacemente l'immagine idealizzata del padre diffusa nel la famiglia dopo la sua morte: «non appena Hitler riuscì a trasporre sull''ebreo in quanto talÈ la propria esperienza del male, gli riuscì anche di spezzare il proprio isolamento» (Miller 2007b, pag. 148). Ma affermare questo significa riconoscere alla violenza stessa un valore euristico e catartico, quale via di accesso all'infanzia. Hitler avrebbe riscoperto l'odio verso il padre attraverso l'odio verso gli ebrei, la cui origine va ricercata per Miller nel tentativo stesso di evitare l'odio verso i propri genitori. Come mai, allora, l'odio verso il padre non gli ha consentito di liberarsi dalla violenza? Hitler appare in possesso di quella consapevolezza che per Miller è indispensabile per liberarsi dalla violenza, e tuttavia è rimasto un uomo brutale e sanguinario. La persecuzione degli altri, scrive Miller a conclusione della sua analisi dell'infanzia di Hitler, serve a «difendersi dalla consapevolezza di essere vittime noi stessi» (Miller 2007b, 177). Ma Hitler non aveva bisogno di questa difesa, essendo pienamente consapevole di essere stato una vittima. Miller legge una pagina del *Mein Kampf* in cui Hitler tratteggia la situazione di una famiglia che vive nelle due stanzette di uno scantinato, tra povertà, alcolismo e violenza. Il bambino di tre anni, che Hitler immagina tra i figli di questa famiglia infelice, sarebbe lui stesso. Quella pagina per Miller mostra «in modo diretto come Adolf Hitler vivesse la propria infanzia» (Miller 2007b, pag. 143). Ma chi parla così della propria infanzia, sia pure in modo indiretto, è un adulto pienamente consapevole

del suo passato e della sua situazione di vittima di violenza. Nella descrizione dei due coniugi di quella famiglia, ed in particolare del padre, manca del tutto quel rispetto dei genitori che secondo Miller impedirebbe la presa di coscienza delle violenze subite.

L'impressione, leggendo le analisi biografiche di Miller, è che si tratti di interpretazioni selettive in funzione della dimostrazione di una tesi. Naturalmente l'autrice non ha difficoltà a mostrare che questo o quel personaggio ha subito violenze, e ciò proprio a causa della diffusione della violenza sui bambini e della pedagogia nera, denunciata da Miller stessa. Ma proprio questa diffusione suscita perplessità quando si tratta di considerare la biografia di grandi criminali. Molte persone hanno subito varie forme di violenza da bambini, ma solo pochissimi diventano criminali da adulti. La violenza subita nell'infanzia può essere una spiegazione efficace per le nevrosi, la depressione, il malessere che effettivamente molte persone vivono in età adulta, probabilmente anche per la violenza educativa degli stessi adulti, ma c'è qualche differenza tra picchiare i propri figli ed ordinare lo sterminio di milioni di persone, o essere un serial killer. Consideriamo il caso di Jürgen Bartsch. La sua carriera criminale comincia nel 1962, quando ha appena sedici anni. Dal 1962 al 1966 uccide quattro ragazzi, facendone a pezzi i cadaveri. La sua storia è infelice: abbandonato dalla madre subito dopo la nascita, viene poi adottato da un macellaio. All'età di dodici anni viene mandato in un istituto cattolico, dove viene sottoposto ad una rigida disciplina, che comprende frequenti pestaggi, e subisce anche molestie sessuali. La madre adottiva lo picchia in modo brutale, al punto che il marito medita di divorziare da lei per questa ragione. Bastano questi elementi per comporre la genesi di un serial killer? Probabilmente no. E si potrebbero prendere in considerazione altri aspetti. Bartsch ricorda con ansia la sua situazione scolastica, ad esempio. «Lei non sa che ero il capro espiatorio delle prime classi, né sa tutto quello che mi hanno fatto passare. Difendermi? Ci provi

un po' Lei, quando è il più piccolo della classe. Ero troppo spaventato per riuscire a cantare o a far ginnastica a scuola!» (Miller 2007b, pag. 188). Si noti l'espressione usata: *tutto quello che mi hanno fatto passare*. La violenza tra pari, soprattutto in istituzioni tendenzialmente totali come le scuole, è un fattore che Miller trascura, concentrandosi sulla violenza dei genitori. È inoltre da considerare che questo giovanissimo serial killer è cresciuto in una macelleria, costantemente a contatto con la violenza nei confronti degli animali – con esseri viventi uccisi e quindi smembrati. In fondo il giovane Bartsch ha fatto agli esseri umani quello che il padre, senza incorrere in alcun biasimo ed anzi traendone guadagni notevoli, faceva agli animali. Non sono pochi gli autori che sostengono che la violenza contro gli animali è la premessa della violenza sugli uomini.

Non intendo sminuire l'importanza della tesi di Miller sulle conseguenze della violenza educativa, che senza alcun dubbio crea adulti infelici e nevrotici (insieme ad altri fattori: un adulto può aver avuto un'infanzia felice ed essere infelice e depresso perché ha un lavoro che non gli piace, o una difficile situazione familiare) né smorzare la sua ferma denuncia della pedagogia nera. Mi chiedo se tuttavia sia una tesi sufficiente per spiegare non solo l'infelicità o l'autodistruttività, ma anche la crudeltà efferata dei grandi criminali ed il dramma storico di fascismi. D'altra parte, con questo modello interpretativo non c'è infelicità che non si possa ricondurre alle violenze infantili. Se l'adulto racconta di un'infanzia serena, con genitori comprensivi ed amorevoli, certamente si tratta del risultato della rimozione, ed è facile recuperare qualche ricordo spiacevole intorno al quale ricostruire la «vera» infanzia. Una ipotesi che Miller non sembra considerare è che i ricordi di violenze infantili subite dai genitori possano essere davvero fantasie, o episodi reali ingigantiti tuttavia dalla memoria, e che l'adulto possa trarre una qualche soddisfazione dal ricondurre tutta la propria infelicità ad un'infanzia sbagliata. Forse per un bambino è difficile pensare che i propri genitori siano cattivi

con lui, ma per un adulto può essere molto comodo pensare di aver avuto dei genitori cattivi e violenti, e che questa sia l'origine di tutti i suoi problemi. V'è anche un sottile meccanismo ricattatorio, per cui chiunque contesti un tale procedimento interpretativo diventa un agente della pedagogia nera, uno che sta dalla parte dei carnefici contro le vittime; nella migliore delle ipotesi, una persona che non ha ancora accesso al suo vero Sé: uno che non ha ancora raggiunto l'illuminazione decisiva.

Oltre la psicoanalisi

Gli studi biografici su Hitler, Christiane F. e Bartsch (altri seguiranno nelle opere successive) mostrano già la presa di distanza dal modello pulsionale della psicoanalisi. Considerando tanto la violenza quanto la distruttività umana, Miller rinuncia del tutto all'idea di una *pulsione di morte*, origine prima di ogni comportamento auto ed eterodistruttivo. Ne *La persecuzione del bambino* la critica del modello pulsionale freudiano è già chiara. Freud ha scoperto, attraverso i suoi pazienti, la realtà della seduzione dei bambini da parte dei loro genitori. Ma era una realtà inaccettabile per il suo tempo. Se Freud avesse insistito con la tesi della seduzione infantile, sarebbe andato incontro ad una opposizione e ad un ostracismo completo da parte della società borghese. La teoria del complesso di Edipo gli permise di salvaguardare l'immagine dei genitori, facendo di loro null'altro che destinatari delle fantasie infantili (si veda Miller 2007b, 51-53). Una interpretazione, questa, che fa di Freud, le cui teorie non poco scandalo suscitarono tra i suoi contemporanei, un mistificatore al servizio della borghesia.

Il distacco dalla psicoanalisi, maturato gradualmente nelle opere degli anni Ottanta (*Immagini di un'infanzia*, *Il sapere esiliato*, *La chiave accantonata*, *Infrangere il muro del silenzio*) giunge a maturazione in *Du sollst nicht merken*, che fin dal titolo (*Tu non devi accorgerti*)

propone il tema della rimozione delle violenze infantili, un tabù da cui nemmeno la psicoanalisi è riuscita a liberarsi. Nella premessa al libro Miller dà notizia della sua uscita dalla Società Psicoanalitica Svizzera e dall'Associazione Psicoanalitica Internazionale, spiegando che la psicoanalisi è strutturalmente incapace di comprendere il dramma della violenza infantile; di più: essa impedisce l'accesso a questa conoscenza, perché considera fantasie quelli che sono accadimenti reali. La psicoanalisi non è dunque solo inefficace, ma addirittura dannosa, nella misura in cui ostacola la presa di coscienza del dramma dell'infanzia e rafforza la sua rimozione.

L'analisi, per Miller, non è possibile senza un processo di identificazione dell'analista. Ora, le possibilità sono due: l'analista può identificarsi con il bambino che è nel paziente oppure con i suoi genitori. In questo secondo caso, l'analista non avrà accesso alla realtà infantile del paziente, così come non l'ha il paziente stesso. In mancanza di una vera empatia, le domande fatte dall'analista porteranno in luce solo alcuni aspetti della storia del paziente, mentre i traumi reali, anche quando affioreranno, saranno considerati semplici fantasie. Il paziente, che da bambino è stato traumatizzato dai genitori, si trova ora di fronte un nuovo genitore, l'analista stesso, che pur di coprire le colpe e le responsabilità dei suoi genitori ricorrerà al complesso edipico, finendo per colpevolizzare lui stesso e per negare la realtà effettiva dei vissuti traumatici emersi durante l'analisi. C'è nella psicoanalisi una pedagogia inconscia, che porta l'analista ad un vero e proprio atteggiamento manipolatorio, che è in piena continuità con quello dei genitori.

Freud ha presentato una teoria della seduzione quale causa delle nevrosi in *Eziologia dell'isteria*, del 1896, abbandonandola poi in favore della teoria del complesso edipico, con la quale fa della realtà della seduzione una fantasia del bambino. Ma, si chiede Miller, come è possibile che i bisogni sessuali del bambino vengano poi rimossi così profondamente da rendere necessaria l'analisi per farli

riemergere (Miller 2010, pagg. 45-46)? Il bambino non sa, non può sapere che quei desideri sono incestuosi, e quindi proibiti. Questa è una cosa che sanno solo i genitori. La teoria del complesso edipico implica che i desideri del bambino siano colpevoli, mentre essi, se anche fossero reali, sarebbero del tutto innocenti. Nella colpevolizzazione del bambino Miller scorge una proiezione del senso di colpa degli adulti, un procedimento che trova conferma nell'analista, che istintivamente prende le parti dei genitori e li difende dalle accuse del paziente. Lo psicoanalista può aiutare realmente il paziente solo se diventa l'avvocato difensore del bambino che è in lui, se ne comprende empaticamente le ragioni, se crede alle sue accuse. Per fare ciò, ha bisogno anche di essere pienamente consapevole della condizione dei bambini nella nostra società, del fatto che essi sono soggetti privi di diritti, esposti a qualsiasi violenza. Dopo aver elaborato la teoria delle pulsioni, Freud, denuncia Miller, ha fatto dei maltrattamenti infantili un vero e proprio tabù. Tra i suoi allievi, sarà il solo Ferenczi a riprendere a sviluppare coraggiosamente la tesi dell'origine traumatica delle nevrosi, presentando al XII Congresso Internazionale di Psicoanalisi a Wiesbaden, nel 1932, una relazione dal titolo *Confusione delle lingue tra adulti e bambini*; un intervento che provocò la rottura con Freud ed a detta di Miller fu anche all'origine di una vera e propria persecuzione nei confronti di Ferenczi da parte del mondo psicoanalitico, fino al punto di calunniarlo facendolo passare per psicotico. È lo stesso atteggiamento di ostilità che Miller ha avvertito nei confronti della sua ricerca. Non una critica aperta e centrata sull'analisi delle sue tesi, ma reazioni infastidite, elusive, un ostracismo diffuso e mai apertamente motivato. «Certe reazioni al lavoro di ricerca che ho svolto sui maltrattamenti cui sono esposti i bambini ricordano l'atteggiamento di certi gruppi dogmatici», scrive (Miller 1995, pagg. 44-45). La psicoanalisi è diventata ormai quasi una religione, con i suoi dogmi e le sue eresie. Svelare il tabù dei maltrattamenti infantili e denunciare il carattere pedagogi-

co e mistificatorio della psicoanalisi è l'eresia per eccellenza: e come eretica Miller si percepisce, nei confronti del movimento psicoanalitico. A Freud riconosce il grande merito di aver intravisto la verità, ritraendosi poi spaventato dalle sue stesse conclusioni, e coprendola con la teoria delle pulsioni. Nonostante il carattere indubbiamente innovatore della sua ricerca, Freud resta in sostanza un buon rappresentante della società borghese e patriarcale. L'autore de L'avvenire di un'illusione appare così singolarmente in continuità con quella tradizione ebraico-cristiana in cui, per Miller, vanno ricercate le origini della pedagogia nera. Il Dio biblico, che chiede ad Abramo il sacrificio di Isacco, che manda sulla croce il suo stesso Figlio, che esige obbedienza, che punisce e mette alla prova (come nel caso di Giobbe) non è un Dio di amore. Più amorevole pare Miller Giuseppe, il padre terreno di Gesù, la presenza che consentì al figlio mettere a nudo l'ipocrisia dei suoi contemporanei. Giuseppe considerava suo figlio il Figlio di Dio. Cosa succederebbe, chiede Miller, se la Chiesa invece di parlare di obbedienza ed autorità riscoprisse la pedagogia di Giuseppe? «Che cosa succederebbe se considerassimo anche noi i nostri bambini come figli di Dio, cosa che sarebbe altrettanto possibile?» (Miller 2010, 102). Sono vicini, Freud e Miller, nella critica della religione, ma alla seconda pare che Freud non abbia tratto tutte le conseguenze della sua critica: non è riuscito a passare dalla critica della religione alla critica del patriarcato borghese.

Conquistare la rabbia

La psicoanalisi dunque non aiuta a liberarsi dalla nevrosi e dal malessere. Essa è parte stessa dei problemi che vorrebbe risolvere. La violenza dei genitori, che è all'origine del male, trova conferma e giustificazione nell'atteggiamento pedagogico dell'analista. Il paziente, vittima di violenza da bambino, si trova ora colpevolizzato. Le violenze che affiorano durante l'analisi sono in realtà solo sue fantasie;

di reale ci sono le sue pulsioni, il suo desiderio sessuale indirizzato verso il genitore dell'altro sesso.

Affinché si possa guarire dalla nevrosi occorre scoprire la verità dei maltrattamenti, degli abusi e delle manipolazioni subiti nell'infanzia. Non è facile: si tratta di sfondare un vero e proprio muro, creato dalla tendenza infantile a giustificare il comportamento dei genitori, rafforzato da una cultura centrata sui genitori (c'è il comandamento di onorare il padre e la madre, non quello di rispettare i figli). Perché questo accada, occorre che l'analista incoraggi il paziente nel momento in cui emergono i vissuti dei maltrattamenti, che lo spinga a ricordare e lo sostenga nell'impresa di reggere il peso di quei ricordi. La maggiore difficoltà, anche in età adulta, consiste nel fatto che l'emersione dei vissuti traumatici induce ad accusare i genitori, che il paziente è stato abituato fin da piccolo a considerare dei modelli ed a rispettare ed amare incondizionatamente. Il ruolo dell'analista, come abbiamo visto, è quello di sostenere questa accusa mettendosi dalla parte del paziente, facendone in qualche modo l'avvocato difensore. Un tale processo analitico, che si allontana necessariamente dalla prassi dominante della psicoanalisi, conduce alla scoperta del proprio vero sé ed alla riconciliazione con il proprio passato e con i propri genitori, ma non prima di aver vissuto l'ira per le violenze subite. Nella nostra cultura l'odio è considerato un sentimento negativo, che va combattuto, se non apertamente represso. Per Miller invece esso rappresenta una grande opportunità di guarigione, mentre alla radice della malattia c'è la repressione stessa dei sentimenti negativi. Il paziente che scopre le violenze e gli abusi subiti nella propria infanzia proverà risentimento verso i propri genitori, vivrà un processo di vero e proprio lutto, poiché sarà costretto a distanziarsi da quelle figure che per tutta la vita è stato educato a considerare i suoi principali, incontestabili punti di riferimento. Il paziente, riscoprendo il bambino che è in lui grazie all'empatia dell'analista ed al suo sostegno da avvocato difenso-

re, conquista i sentimenti negativi che ha represso nell'infanzia e li esprime liberamente. Si tratta di uno sfogo che ha una funzione in qualche modo catartica. L'odio e la rabbia non durano: dopo averli espressi, dopo aver vissuto pienamente le emozioni represse per anni, sarà possibile giungere all'autentico perdono, comprendere che i genitori sono stati a loro volta vittime della violenza dell'educazione. Per Miller, questa conquista della rabbia è della massima importanza, poiché solo così è possibile impedire che la rabbia repressa venga indirizzata verso soggetti innocenti, come è accaduto in Germania con gli ebrei (Miller 2007b, 225). Ancora una volta il processo di guarigione psichica, la liberazione dalla rete di malessere creata dalla pedagogia nera, si rivela fondamentale per la stessa comunità politica e per il futuro delle nostre istituzioni democratiche.

Educare senza violenza

In che modo è possibile educare senza violenza? È possibile una pedagogia bianca? Miller lo nega, affermando la necessità di liberarsi dall'educazione. Ne *Il bambino inascoltato* si legge: «Quando gli sia consentito di vivere e di crescere armoniosamente, il bambino non ha bisogno di essere diretto dall'esterno, né di ricevere educazione di sorta» (Miller 2010, pagg. 67-68). È un passo intimamente contraddittorio: Miller nega la necessità di educazione, nel caso in cui al bambino sia consentito di crescere armoniosamente. E cos'è, questo consentire al bambino di crescere armoniosamente, se non educazione? Paradossale è tutta la posizione antipedagogica di Miller, che coinvolge la stessa pedagogia antiautoritaria. Ogni educatore, sostiene, agisce cercando il soddisfacimento di suoi bisogni, non di quelli del bambino. L'educatore antiautoritario non fa differenza, anch'egli induce il bambino ad assumere alcuni comportamenti (nel caso specifico quelli che l'educatore o il genitore avrebbe voluto poter manifestare da bambino), anch'egli finisce per manipolare, in nome

della libertà. L'esempio portato da Miller – quello di un bambino incoraggiato a rompere un bicchiere (Miller 1007 b, 87) – fa pensare che ciò che rifiuta sia una versione piuttosto caricaturale della pedagogia antiautoritaria e libertaria. Nel Bambino inascoltato la pedagogia antiautoritaria è criticata per il suo carattere ideologico, oltre che per la sua inutilità. «Se il bambino è stato abituato sin dall'inizio a veder rispettato il suo mondo, in seguito smaschererà facilmente ogni forma di disprezzo per la sua persona (dunque anche il comportamento autoritario) e vi si ribellerà» (Miller 2010, pagg. 158). Verissimo. Ma questo rispetto del mondo del bambino non è forse uno dei temi fondanti della pedagogia antiautoritaria? Il termine educazione, scrive Miller, include «l'idea di determinate mete che l'allievo deve raggiungere», e questo «riduce sin dal principio le sue possibilità di sviluppo autonomo» (Miller 2007b, pagg. 87). Una osservazione giustissima, che colpisce anche la pratica scolastica della programmazione, con la quale si pretende si stabilire in anticipo non soltanto quali apprendimenti lo studente dovrà raggiungere durante il suo percorso di studi, ma anche che tipo di persona dovrà diventare, quali qualità umane dovrà sviluppare. Qualità positive, senz'altro: ma il fatto stesso di programmarle, di deciderle prima ed al di fuori del rapporto educativo, è una forma di manipolazione. Ma educazione non significa solo imposizione di un modello deciso dall'adulto. Questa è senz'altro la concezione corrente, dominante dell'educazione, e Miller ha ragione a denunciarla; ma non mancano alternative. Due soli esempi. Abbiamo visto che per Miller Giuseppe è l'esempio di un genitore amorevole, che considera il proprio figlio come figlio di Dio, manifestando in questo modo nei suoi confronti il rispetto che si deve al Divino. Nella pedagogia italiana contemporanea si trova una simile concezione del bambino e della relazione educativa in Aldo Capitini. Per il filosofo e pedagogista di Perugia il bambino è un essere sacro, perché appartiene ad una dimensione radicalmente altra rispetto a quella dell'adulto: la dimensione della

festa, della realtà liberata dal male, dalla sofferenza, dalla morte. Il maestro è preso, impigliato nel mondo con i suoi limiti, mentre il bambino è libero. Compito del maestro è quello di rispettare l'alterità del bambino, di piegarsi di fronte alla sua leggerezza festiva, di consegnargli quel che di meglio ha fatto l'umanità nel campo dei valori senza pensare che ciò basti. Il maestro, scrive Capitini, «non tende a produrre il secondo termine [l'allievo] uguale a sé, ma esaurisce fino in fondo il suo compito, fino alla croce, perché appunto riconosce la diversità qualitativa del secondo termine» (Capitini 1951, 63). Differenza qualitativa: l'allievo è altro dal maestro, appartiene ad un diverso ordine di realtà (come il Cristo per Giuseppe), e per questo il maestro non può avanzare alcuna pretesa di renderlo simile a sé. Capitini interpreta, con il suo linguaggio ed il suo immaginario religioso, uno dei temi centrali della pedagogia antiautoritaria e libertaria, da Tolstoj in poi: quello del rifiuto di ogni modellamento dello studente/figlio in base all'ideale umano dell'educatore.

Il secondo esempio si trova negli stessi scritti di Miller:

> Il medico Janus Korczak era un acuto osservatore e per trent'anni visse, senza trincerarsi dietro a teorie, insieme a bambini provenienti dai più umili ceti sociali, che arrivavano da lui in pietoso stato di abbandono e spesso con i segni di gravi maltrattamenti. Nella sua infanzia deve aver ricevuto molto bene, poiché non ebbe bisogno di respingere l'evidenza dei fatti, vale a dire di interpretare la miseria dei bambini come una loro colpa e occultare la tragica verità con l'aiuto della «pedagogia nera» (Miller 2010, pagg. 163).

Ma Korczak non è stato soltanto un medico. È stato anche uno dei più grandi pedagogisti del Novecento. Le sue opere, da *Come amare il bambino* a *Il diritto del bambino al rispetto*, sono la testimonianza più evidente dell'esistenza di un'altra pedagogia, di una pedagogia libera dalla maledizione della violenza. Si trova nei suoi scritti una denuncia della violenza continua, strutturale cui sono sottoposti i bambini non meno forte di quella di Miller. In un mondo in cui solo ciò che

è grande conta, i piccoli sono costretti in una situazione di vera e propria schiavitù, umiliati e sottomessi, sorvegliati di continuo, minacciati e picchiati all'occorrenza. «Quando perfino un mendicante dispone come crede dell'elemosina ricevuta, il bambino non possiede alcuna cosa completamente; deve render conto di ogni oggetto messogli gratuitamente in mano: non può strappare né rompere né sporcare né dare né ricevere» (Korczak 2004, pag. 34). Alla sua straordinaria sensibilità pedagogica non resta celata la violenza, oltre che l'assurdità, di ogni intervento educativo inteso come modellamento. Se l'educatore cerca di «formare i bambini secondo un unico modello», scrive, presto si accorgerà del suo errore: alcuni faranno finta di seguirlo, altri si sforzeranno di farlo davvero, ma ci riusciranno solo per breve tempo. «Il giorno in cui il vero volto del bambino si sarà finalmente rivelato, non solo l'educatore, ma anche gli stessi bambini risentiranno dolorosamente della sconfitta» (Korczak 2004, 48).

Molti altri autori si potrebbero citare, molte altre esperienze. Esiste nella pedagogia contemporanea una corrente che è antiautoritaria non perché contrapponga all'ideologia dell'autorità quella della libertà, ma perché è consapevole delle violenze che vengono compiute sui bambini in nome dell'autorità e con il pretesto dell'educazione. Si tratta tuttavia di una pedagogia che stenta, almeno nel nostro paese, a farsi visione condivisa, ad improntare le prassi educative correnti nelle scuole e nelle famiglie. Le concezioni educative diffuse sono di una grossolanità terrificante. Una percentuale molto alta di genitori ritiene ancora che sia lecito, se non doveroso, ricorrere alla violenza fisica per educare i propri figli; quanto alle scuole, la violenza psicologica (la minaccia della punizione, quando non l'umiliazione ed il disprezzo) è ancora prassi quotidiana. Alice Miller riteneva necessaria «una chiara legislazione che condanni inequivocabilmente il maltrattamento dei bambini» quale «risolutiva misura di profilassi» (Miller 1995, 79). Ventuno paesi europei hanno adottato, dal maggio 2010, normative che vietano

la violenza corporale sui bambini in qualsiasi circostanza. Trovo il dato in un documento del Consiglio d'Europa intitolato *Abolizione delle punizioni corporali inflitte ai bambini*, in cui si legge:

> I bambini sono esseri umani, i cui diritti sono tutelati nel diritto internazionale, compresa la Convenzione europea dei diritti dell'uomo, adottata nell'ambito del Consiglio d'Europa. Uno dei principi basilari dei diritti umani è il diritto di essere tutelati contro la violenza. Non proteggere i bambini dalla violenza equivale a violare questi principi fondamentali. Esistono però numerose altre buone ragioni per vietare le punizioni corporali:
> 1. Possono arrecare gravi traumi ai bambini
> 2. Insegnano ai bambini che l'uso della violenza è accettabile per risolvere un conflitto
> 3. Sono inefficaci in quanto mezzo disciplinare, mentre esistono altri mezzi positivi per educare, correggere e fare ubbidire un bambino, meglio adeguati al corretto sviluppo della sua identità
> 4. È più difficile proteggere i bambini da gravi abusi se si accetta la legittimità di certe forme di violenza.

Un testo nel quale non è difficile riconoscere l'influenza dei libri e dell'azione si sensibilizzazione di Alice Miller (nella loro formulazione, i punti di quel documento richiamano le *Dieci ragioni per non picchiare i nostri bambini* di Jan Hunt, che Miller ha pubblicato in appendice a *La fiducia tradita*). Quale sia la situazione italiana, in fatto di rispetto del bambino e di rifiuto di ogni violenza educativa, lo dimostra lo sconcerto pubblico per l'arresto in Svezia di un uomo italiano accusato di aver schiaffeggiato il figlio, nell'agosto del 2011. Quasi nessuno dei mezzi d'informazione che hanno dato la notizia si è soffermato sulla gravità dell'episodio; l'arresto è parso una bizzarria nordica, un eccesso difficile da comprendere, se non un abuso motivato da sentimenti anti-italiani. Un documento interessante è il servizio del Tg1, il più importante telegiornale nazionale. Dopo aver intervistato l'uomo, che dice di aver semplicemente trattenuto il figlio per evitare che si facesse male, la giornalista dà la parola all'immancabile

esperto: nel caso specifico una neuropsichiatra infantile. Che afferma:

> Se il bambino trasgredisce, quindi alla trasgressione della regole, l'adulto deve avere una reazione, che può essere una reazione verbale, può essere anche una sculacciata, non sono assolutamente contraria. L'importante è che il bambino senta che in quel caso l'adulto si è ricordato della regola data e che lui l'abbia trasgredita.

Quindi, dopo che la giornalista ha informato che «un genitore su quattro ricorre al ceffone con i propri figli e solo il 19% si dichiara nettamente contrario», la neuropsichiatra aggiunge: «Quello che va assolutamente evitato è l'umiliazione, è l'offesa, la denigrazione del bambino», senza accorgersi della assoluta contraddizione: è forse possibile sculacciare un essere umano senza umiliarlo? la profonda rozzezza e inciviltà pedagogica delle parole della neuropsichiatra, con il loro disarmante modello regola-punizione e più ancora il fatto che queste parole di giustificazione della violenza sui bambini a commento di un episodio di violenza su un bambino siano trasmesse nel principale telegiornale nazionale e facciano opinione, dimostrano quanto si sia lontani, in Italia, dal riconoscere il bambino come un essere umano dotato di diritti, a cominciare dal diritto alla integrità fisica. E quanto sia urgente, nel nostro paese più che altrove, leggere e meditare le opere di Alice Miller.

Bibliografia

Capitini A. (1951), *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze.
Ferenczi S. (1974), *Frammenti di psicoanalisi*, tr. it., vol. III, Guaraldi, Rimini.
Korczak J. (2004), *Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it., Luni Editrice, Milano.
Miller A. (1995), *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazio-*

ne, tr. it., Garzanti, Milano.
Miller A. (2007a), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino.
Miller A. (2007b), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, tr. it., Bollati Boringhieri.
Miller A. (2010), *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino.
Schreber D. P. (2007), *Memorie di un malato di nervi*, tr. it., Adelphi, Milano.

Educazione e meditazione

L'aula è gentilmente invasa da una luce calda, immersa in un gradevole tepore. È primavera, ormai. Ancora un mese, e la scuola sarà finita. L'insegnante sta spiegando. A due passi da lui lo studente del primo banco guarda fisso davanti a sé, con lo sguardo di chi sta sognando ad occhi aperti. L'insegnante lo richiama ironicamente: «Vuoi tornare tra di noi?». In effetti, lo studente in quel momento è assente. Probabilmente sta rievocando qualcosa di piacevole accaduto nel passato, o forse anticipa con la fantasia qualche evento futuro. Se osservasse meglio la classe, l'insegnante si accorgerebbe che gli studenti effettivamente presenti sono pochi. Altri studenti sembrano presi da un loro rimuginare, con l'espressione tesa di chi è ostaggio di sentimenti negativi. Anche loro stanno vivendo nel passato o nel futuro, ma in questo caso si tratta di ricordi spiacevoli o di timori riguardanti ciò che potrebbe accadere. Vi sono poi quelli che hanno un'espressione né felice né turbata: semplicemente, sono intenti a pensare ad altro, a riflettere su qualcosa che interessa loro più della lezione.

In questo momento preciso, dunque, vi sono nell'aula un certo numero di corpi, ma solo alcune delle persone sono effettivamente presenti. Nell'aula sono compresenti le tre dimensioni temporali, il passato, il presente e il futuro. Tutti i corpi sono nel presente; quanto alle menti, alcune sono nel presente, altre nel passato, altre nel futuro.

Quello che sta succedendo nell'aula scolastica non è eccezionale. È una cosa che accade costantemente. Per una parte considerevole del nostro tempo siamo presi da fantasticherie, da ricordi, da timori per il futuro, da riflessioni che ci allontanano da ciò che sta accadendo qui ed ora. Siamo distratti. Questa nostra distrazione costante

diventa un problema solo in alcuni casi. Se andiamo ad un convegno e non riusciamo a concentrarci sulle parole del relatore, la nostra partecipazione è inutile, e faremmo bene ad andarcene. Se una persona ci sta parlando, e noi pensiamo ad altro, è probabile che quella persona se ne accorga, ne sia ferita e smetta di parlarci. Queste sono conseguenze evidentemente spiacevoli della nostra distrazione. Ma immaginiamo un atto semplice come quello di bere il caffè o il tè. Per molti ciò rappresenta una pausa piacevole in una giornata spesso piena di impegni anche sgradevoli. Eppure quel momento di pausa, quel momento per sé, non è immune dalla distrazione. Bere un semplice caffè può essere un'impresa difficile. Non bere fisicamente, ovviamente, ma farlo essendo pienamente presenti nell'azione. Anche in quel momento, che abbiamo deciso di dedicare a noi stessi, siamo presi da altro. E così non beviamo il caffè, ma il nostro passato o il nostro futuro, i nostri ricordi e le nostre paure.

Richiamandolo bonariamente affinché torni ad essere presente, l'insegnante presume che lo studente sia in grado di uscire dalle sue fantasticherie e restare attento per il resto della lezione. In realtà, le cose non sono così semplici. Fare attenzione, essere presenti è una cosa difficile, un'arte che bisogna imparare. La scuola non spende molte energie per sviluppare negli studenti la capacità di essere presenti. Gran parte del lavoro scolastico riguarda la memorizzazione di dati e di conoscenze, ha a che fare con quello che Jiddu Krishnamurti chiamava il *conosciuto*. La dimensione della memoria è il passato. Il presente scolastico è un presente ripiegato sul passato, dal quale si vuole che scaturisca un futuro diverso. Si studiano gli errori commessi dagli uomini nel corso della storia, con la convinzione che ciò sia sufficiente per non ripeterli. Sapere che alcuni uomini hanno chiuso altri uomini nei campi di sterminio, e che ciò è male, dovrebbe impedire il ritorno di quella violenza, di quell'assurdo. Ma non bastano le nozioni a salvare dalla violenza. La violenza nasce dal malessere psicologico, dalla confusione mentale, dalla paura, dalla

rabbia. Se sono preda di questi sentimenti negativi, la conoscenza perfetta della storia non mi sarà di nessun aiuto. Per evitare che torni quella violenza occorre toccare una dimensione molto più profonda di quella sfiorata dalla conoscenza e dalle nozioni, giungere alla radice della paura e della rabbia, a quella sfera emozionale che, con buona pace dei razionalisti, guida le azioni umane più del pensiero.

Non sono, questi, tempi di quiete. A tutti i livelli della vita sociale domina la logica della competizione, e nemmeno la scuola ne è immune. La vita sentimentale, nella quale si cerca disperatamente quella serenità che ci è negata dal mondo del lavoro, diventa anch'essa un problema. I ruoli, che una volta erano fissi, vanno ora rinegoziati, e questa rinegoziazione non è senza conflitti, mentre la disperata ricerca della felicità nella dimensione sentimentale carica i rapporti di aspettative eccessive, che spesso finiscono con il mandarli in crisi. Crescono l'ansia, le malattie psicosomatiche, la depressione, indici del diffuso malessere degli appartenenti a quella che pure si definisce società del benessere.

Nel 1979 un medico americano ebbe una intuizione: quella di applicare le antiche tecniche della meditazione buddhista alla cura dello stress. Quel medico si chiama Jon Kabat-Zinn, e da quella intuizione è nata la Stress Reduction Clinic, presso il Medical Center dell'Università del Massachussets. L'esperienza di Kabat-Zinn ha dato inizio ad una serie di studi e di pratiche per affrontare la sofferenza psicologica attraverso la *mindfulness*, la *presenza mentale* propria della meditazione (cfr. Kabat-Zinn, Kabat-Zinn 2002; Kabat-Zinn 2005, 2006, 2008) . Questo metodo si è rivelato prezioso anche per scongiurare la ricadute in pazienti che siano già stati curati per problemi di depressione. La capacità di concentrarsi sul presente pone un argine a quel rimuginare sugli eventi dolorosi, che è fattore determinante per il ripresentarsi della depressione (cfr. Segal, Williams, Teasdale 2002).

Un simile approccio può sembrare segnato da un difetto di fondo: quello di far derivare una terapia, che dev'essere scientifica, da una concezione religiosa. Kabat-Zinn risponde osservando che la *mindufulness* «è guardare profondamente dentro di sé in uno spirito di autoindagine e di autocomprensione», e per questo essa «può essere appresa e praticata, come facciamo nella clinica dello stress, senza fare riferimento alle tradizioni orientali» (Kabat-Zinn 2005, pagg. 19-20). Sembra una risposta sbrigativa, ma non lo è. Chi conosce il buddhismo, sa che è una religione che ha molto in comune con una terapia. Il Buddha ha elaborato una diagnosi sulla condizione umana, trovandola affetta da *dukkha*[1], vale a dire disagio e sofferenza; ha cercato la causa di questa sofferenza, individuandola nel desiderio (*tanha*); ha mostrato una via per guarire dalla sofferenza, di cui la meditazione è un aspetto centrale. Naturalmente il fine dell'insegnamento del Buddha non è (solo) quello di curare lo stress e la sofferenza psicologica, poiché mira al superamento stesso della condizione fenomenica, cerca di attingere la dimensione liberatrice del *nibbana*, che è al di là della nascita e della morte. Lo psicoterapeuta non può seguire fin qui il percorso del Buddha, perché una tale liberazione è un fine religioso, non più solo terapeutico. Può tuttavia seguire parzialmente il percorso e valorizzare la meditazione come uno strumento efficace per ridurre la sofferenza psicologica.

E l'insegnante? E l'educatore? La psicoterapia si è accorta della importanza della meditazione. Non è giunto il momento che se ne accorga anche la pedagogia?

La parola *meditazione* non traduce esattamente il corrispondente termine sanscrito e pali, *bhavana*. Il latino *meditari*, da cui l'italiano *meditare*, indica l'azione di riflettere, di pensare, ma anche quella di prepararsi, esercitarsi per qualcosa. La *meditatio mortis* di Seneca non è solo una riflessione sulla morte, ma anche la preparazione ad

1 Non essendo questo un saggio filologico, adotto un trascrizione semplificata dei termini pali.

essa. L'attività mentale si unisce qui ad una certa tensione verso il futuro. In occidente colui che medita è il pensatore di Rodin, con la schiena curva, il mento appoggiato sul braccio destro, il viso corrucciato, la muscolatura massiccia che serve a chi deve cimentarsi con un nemico poderoso. *Bhavana* deriva dalla radice *bhu*, che indica il venire all'esistenza. *Bhavana* pertanto vuol dire far venire all'esistenza, sviluppare, produrre o coltivare (cfr. Henepola Gunaratana 2002, pag. 32). Per quanto frequente, la caratterizzazione della *bhavana* come coltivazione o sviluppo della mente mi sembra foriera di equivoci. La meditazione non cerca di sviluppare le capacità mentali per giungere ad una mente più efficace, ad una intelligenza più pronta. Essa coltiva la mente affinché si liberi dalla schiavitù dei desideri, dal disordine dei ricordi, dal fluire incontrollato delle impressioni, dalla distrazione. Coltivare la mente in questo modo vuol dire qualcosa di radicalmente diverso dal coltivare una sola facoltà: vuol dire coltivare l'intera persona. Per questo aspetto dinamico, mi pare che il termine *bhavana* si approssimi, più che a meditazione, al campo semantico dalla parola *educazione*. Le due parole esprimono lo stesso dinamismo, un passaggio da una condizione ad un'altra, la crescita ed il divenire migliori.

Nel buddhismo *theravada*[1] si distinguono due forme di *bhavana*: *samatha bhavana* e *vipassana bhavana*. *Samatha* in pali vuol dire *calma*; la *meditazione samatha* consiste nel realizzare stati di coscienza caratterizzati da una sempre più profonda quiete, attraverso la concentrazione su supporti meditativi esterni, detti *kasina*. Tradizionalmente, questi supporti meditativi sono dieci: i quattro elementi, i quattro colori, la luce e lo spazio limitato (ad esempio una fessura). *Vipassana* è una parola che deriva dal verbo *vipassati*, che vuol dire *vedere profondamente*, chiaramente, in modo intuiti-

1 La scuola *theravada* («via degli antichi») è la tradizione buddhista più antica, ed è diffusa oggi in Thailandia, Myanmar ed altri paesi del Sud-Est asiatico. In Italia esiste un monastero di tradizione theravada, il Santacittarama, in provincia di Rieti, che appartiene al lignaggio del monaco thailandese Ajahn Chah.

vo. In inglese *vipassana bhavana* è generalmente tradotto con *insight meditation*, in italiano si usa l'espressione *meditazione di visione profonda* o, più raramente, *meditazione di visione penetrativa*. Il testo fondamentale del Canone Pali in cui è esposta la meditazione vipassana è il Grande discorso sui fondamenti della presenza mentale (Mahasatipatthanasuttanta)[1], uno dei sutra più importanti e solenni del Canone. Il Buddha spiega ai monaci che il primo passo per la purificazione e la distruzione dell'angoscia è trovare un posto silenzioso, sedere ai piedi di un albero e concentrarsi sul respiro, essendo consapevoli di ogni inspirazione e di ogni espirazione. Questo primo passo della vipassana, chiamato *anapanasati* (consapevolezza del respiro) non va confuso con gli esercizi di *pranayama yoga*, poiché in questo caso non si cerca di disciplinare la respirazione, ma semplicemente di concentrarsi su di essa. Le fasi successive consistono nell'essere consapevoli delle posizioni e delle azioni del corpo. Queste fasi investono l'intera giornata. È possibile meditare mentre si cammina, mentre si sta facendo sport, mentre si mangia. Qualsiasi azione che venga fatta in stato di presenza mentale, con consapevolezza e non in modo automatico, è meditazione. Un passo ulteriore è quello che gli psicologi chiamano *body scan*, che consiste nel passare in rassegna il proprio corpo, esaminandone attentamente ogni parte.

Ai fini del nostro discorso, possiamo fermarci qui. Queste tre esperienze – la consapevolezza del respiro, delle posizioni e delle azioni del corpo, delle parti del corpo – costituiscono l'inizio di un percorso che intende condurre al *nibbana*, la liberazione dal dolore e dal mondo fenomenico, ma possono anche essere prese in sé, come esperienze utili per sviluppare l'autoconoscenza e raggiungere sere-

1 *Digha Nikaya*, *Mahavagga*, 372-405. Edizione italiana a cura di Claudio Cicuzza, in Gnoli (a cura di) 2001, pagg. 335-373. Una buona introduzione alla meditazione buddhista è Solé-Leris 1988. Per una esposizione della meditazione buddhista nel contesto più ampio della meditazione orientale, si veda Lamparelli 1985; dello stesso autore è apprezzabile anche il *Manuale di meditazione* (Lamparelli 1995). Molto bello è *Il miracolo della presenza mentale* di Thich Nhat Hanh (1992), uno dei più grandi maestri buddhisti viventi.

nità ed equilibrio.

Anche nei paesi di religione buddhista, la meditazione è poco praticata nelle scuole. In Thailandia i monasteri buddhisti sono stati per secoli i luoghi della educazione primaria della popolazione, che comprendeva non solo l'alfabetizzazione, ma anche la formazione spirituale. Nel Novecento questo sistema, che aveva indubbiamente i suoi limiti (erano escluse le bambine, ad esempio), viene superato con la creazione di scuole impostate sul modello occidentale. Solo recentemente sono nate scuole private che armonizzano la formazione moderna con il tradizionale insegnamento spirituale. È il caso della Thawsi School di Bangkok, ispirata al pensiero pedagogico del venerabile Phra Brahmagunabhorn e più in generale agli insegnamenti del maestro Ajahn Chah[1].

In occidente si registra da qualche anno un certo interesse per la sperimentazione di pratiche meditative nelle scuole. Nel '93 negli Stati Uniti Gina Levete comincia a testare le possibilità della meditazione per affrontare il problema della solitudine adolescenziale, incontrando l'interesse degli educatori e dei genitori (Levete 2001, pag. 3)[2]. Nel 2005 il noto regista David Lynch ha creato una fondazione, la David Lynch Foundation for Consciousness - Based Education and World Peace, per diffondere nelle scuole la Meditazione Trascendentale, una tecnica di meditazione slegata da ogni religione creata negli anni Cinquanta del secolo scorso da Maharishi Mahesh Yogi e che è attualmente tra le tecniche di meditazione più diffuse in occidente, pur suscitando non poche critiche per i costi dei diversi programmi di formazione necessari per impadronirsi delle tecniche

1 Ringrazio Ajahn Chandapalo, abate del citato monastero Santacittarama, per avermi segnalato questa scuola

2 La stessa autrice riferisce (ivi, p. 14) di uno studio risalente al 1973, condotto da William Linden, del Bureau of Children Guidance di Broooklyn, New York, in una scuola frequentata da bambini provenienti da ambienti economicamente svantaggiati, alcuni dei quali furono addestrati nelle tecniche di meditazione per osservare le conseguenze sulla indipendenza dal campo, l'ansia e la capacità di lettura. I risultati furono incoraggianti. Si veda Linden 1973.

più avanzate. In Italia negli anni Ottanta Valentino Giacomin e Luigina de Biasi sperimentano l'introduzione di pratiche meditative nelle scuole elementari del trevigiano, ispirandosi agli insegnamenti di due lama tibetani, Lama Zopa e Lama Yeshe. Dal 1994 i due educatori danno vita in India al Progetto Alice, due scuole sperimentali (una a Sarnath e l'altra a qualche chilometro da Bodhgaya) che offrono un percorso formativo che va dalla scuola dell'infanzia all'Università, nel quale la formazione intellettuale e culturale è completata dalla pratica della meditazione e dalla crescita spirituale (Giacomin 1988).

Ho citato solo le esperienze più note e meglio documentate. Una mappatura delle sperimentazioni che vanno in questa direzione non è facile. Anche quando sono valide, sorrette da una adeguata riflessione pedagogica, le esperienze restano isolate, in assenza di occasioni di confronto pubblico. C'è anche il sospetto che alcune di esse non vengano pubblicizzate nel timore di incontrare la disapprovazione di una opinione pubblica non ancora pronta a riconoscere l'importanza di pratiche che nell'immaginario collettivo sono legate a culti religiosi esotici, o peggio al mare magnum della spiritualità New Age, anche se l'emergenza del fenomeno del bullismo e la necessità delle scuole di farvi fronte in qualche modo possono far apparire meno spericolate certe sperimentazioni[1].

Vi sono tre ragioni che suggeriscono l'introduzione delle pratiche meditative nelle scuole. La prima è che esse permettono di affrontare il problema della violenza e quello della sofferenza psichica degli studenti. Quest'ultima è meno vistosa della violenza, ma non per questo meno rilevante. Gli episodi di violenza, che negli USA giungono fino all'estremo dei massacri provocati da studenti armati, sono solo

1 Un giornale siciliano dà notizia di un progetto di meditazione in un Istituto comprensivo di Tremestieri Etneo. L'insegnante che lo ha proposto afferma di essersi ispirata ad una interista a David Lynch. Si veda Schembri 2007.

l'aspetto più estremo di un malessere diffuso, dovuto al dilagare incontrollato di emozioni negative. Di fronte all'evidenza sempre più tragica della incapacità, segnatamente degli adolescenti, di affrontare la rabbia, le delusioni, lo stress, le scuole avvertono sempre più l'esigenza di una educazione che vada oltre la mera formazione intellettuale e professionale. Si moltiplicano i corsi ed i progetti di *educazione all'affettività* o *al benessere* (o meglio: *al ben-essere*), iniziative che riescono ad ottenere poco, sia perché restano marginali nel contesto dell'offerta formativa, sia perché sono spesso in netto contrasto con quanto la scuola offre e richiede nella sua quotidianità (che senso ha educare all'affettività, se poi la scuola scoraggia l'espressione delle emozioni? come considerare l'educazione al benessere in un contesto che spesso, per le sue stesse carenze strutturali – aule brutte, fatiscenti, squallide – oltre che per le dinamiche relazionali, frequentemente fondate sul potere, alimenta il malessere?).

Collegata a questa prima ragione è la seconda, che riguarda la necessità di favorire negli studenti comportamenti pro-sociali. La violenza, individuale o organizzata, di cui sempre più spesso gli studenti, anche pre-adolescenti, si rendono responsabili, è la conseguenza della presenza di sentimenti negativi che vengono scaricati sulla vittima, nei confronti della quale manca la capacità di sviluppare empatia. La scuola affronta questi episodi di violenza ricorrendo alla punizione o alla predica, due rimedi che rischiano di peggiorare il male. La punizione, soprattutto se non consiste in attività in favore della comunità, ma nel semplice allontanamento dalla scuola, non interviene sui sentimenti negativi facendoli affiorare liberamente ed affrontandoli alla radice, ma rischia di aggiungerne altri, quali la rabbia per essere stati puniti ed il desiderio di rivalsa; i discorsi moralistici spiegano che la violenza è un male, ma non mostrano come, in concreto, è possibile sradicare quel male: indicano il fine, ma non la via che può condurre ad esso.

La terza ragione è la presenza negli studenti di disturbi dell'at-

tenzione e della concentrazione. I docenti sperimentano ogni giorno una sempre maggior difficoltà dei loro studenti di stabilire e mantenere l'attenzione. Ciò è dovuto indubbiamente alla grande quantità di stimoli che bambini ed adolescenti ricevono soprattutto da parte dei mass-media, che li induce ad oscillare tra la distrazione e l'ipnotizzazione. Concentrarsi su un solo stimolo, su un solo testo, su un solo messaggio diventa sempre più difficile in un contesto caratterizzato sul piano informativo dall'esplosione degli stimoli, dei messaggi, delle immagini. La capacità di concentrarsi e fare attenzione resta tuttavia una competenza chiave, senza la quale non è possibile raggiungere il successo scolastico né dedicarsi a qualsiasi attività che comporti un impegno costante ed un apprendimento coerente e continuo.

La meditazione può contribuire a rendere le nostre scuole meno violente, più serene, più efficaci anche nella pratica didattica. Tuttavia l'introduzione della meditazione in un sistema educativo resta superficiale, estemporanea, se è giustificata solo dalla necessità di porre rimedio a questo o quel problema, e non è sostenuta da una matura riflessione pedagogica.

È convinzione diffusa che l'educazione debba avere come obiettivo uno sviluppo pieno dell'umanità dell'educando. Nemmeno i sostenitori della priorità delle esigenze del mondo del lavoro si spingono fino a negare, almeno in via teorica, l'importanza di una formazione generale della persona. Le divergenze emergono quando bisogna delineare in modo più preciso questa umanità piena da raggiungere attraverso la prassi educativa. Bogdan Suchodolsky ha efficacemente definito *pedagogie dell'essenza* tutte quelle pedagogie che concepiscono l'educazione «come un insieme di cure che devono sviluppare nell'uomo tutto quello che in lui decide la sua appartenenza alla realtà ideale, tutto quello che definisce la sua vera essenza, quantunque soffocata e nascosta dalla esistenza empirica» (Suchodolsky1962,

pag. 24). Si delinea un modello ideale di uomo, corrispondente ad una sua pretesa essenza, e l'educazione consiste nel fare in modo che lo sviluppo tenda verso questo ideale e lo adegui in modo più o meno completo. Le inclinazioni, gli atteggiamenti, le scelte che non vanno in questa direzione vanno scoraggiati, se non apertamente conculcati; l'educazione è una operazione di selezione e di modellamento progressivo. Non è difficile scorgere in ciò qualche violenza, anche quando il modello ideale fosse quello di una *personalità nonviolenta*, poiché qualsiasi modello, sia esso imposto apertamente ed autoritariamente o proposto e reso gradevole con metodi persuasivi, ostacola la libera ricerca di sé e genera conformismo, passività, incapacità di autonomia morale.

Una alternativa consiste nel contribuire allo sviluppo dell'umanità degli educandi non mirando ad un ideale futuro, ma mettendoli in grado, qui ed ora, di avere una esperienza ricca, piena, fertile. Più che tendere alla realizzazione di personalità nonviolente, ad esempio, l'educatore cerca in questo caso di creare contesti educativi che siano caratterizzati dalle qualità proprie di un luogo privo di violenza: empatia e comprensione reciproca, collaborazione e non competizione, creatività e fiducia. Questa alternativa non è priva di problemi. Evidentemente non tutte le esperienze sono educative; vi sono esperienze che possono risultare al contrario traumatiche, dolorose, disumanizzanti. Distinguere le esperienze educative da quelle che non lo sono può essere non facile[1]; soprattutto, c'è il rischio che questa scelta risenta delle preferenze dell'educatore, che in questo modo finirebbe per imporre nuovamente la sua concezione ideale dell'uomo. È un problema che qui non è possibile approfondire. È importante invece rilevare una condizione senza la quale nessuna esperienza è tale: la presenza. Fare esperienza in modo profondo vuol dire essere piena-

1 Come è noto, John Dewey in *Experience and Education* (1938) individua i criteri della *continuità* e dell'*interazione*. Sono educative quelle esperienze che non bloccano l'esperienza, ma rendono possibili nuove esperienze future, e quelle nelle quali si ha una interazione tra fattori esterni e fattori interni, dando vita a «ciò che chiamiamo una situazione» (Dewey 1998, pag. 39).

mente presenti in ciò che si sta facendo. Le scene penose, cui tocca spesso di assistere, di studenti vistosamente, rumorosamente distratti durante conferenze su temi importanti, o alla proiezione di film impegnati[1], sono il risultato di una lunga trascuratezza di questo aspetto fondamentale. I bambini osservano il mondo con una attenzione assoluta. Ogni cosa appare loro nuova, affascinante, irripetibile. Con gli anni, questa attenzione si restringe a pochi oggetti: un'opera d'arte, la nuova automobile, il panorama di un paese lontano compreso nel pacchetto turistico. L'attenzione è riservata a ciò che è eccezionale, o a ciò che come tale viene venduto. Per il resto si perde interesse. Non provare interesse vuol dire non partecipare, non stare fra le cose, non toccare il mondo. La conseguenza inevitabile è la noia, la condizione di chi sta nel mondo sfiorandolo, senza riuscire a prendere contatto con nulla. Praticare la meditazione vuol dire esercitarsi a guardare costantemente il mondo con gli occhi di un bambino. Ristabilire l'attenzione e l'interesse, la consapevolezza del legame che unisce qualsiasi cosa, anche la più piccola, a tutte le altre ed a sé stessi; consapevolezza, cioè, dell'*inter-essere* di tutte le cose[2].

Non bisogna pensare alla meditazione come ad una pratica totalmente altra rispetto alle attività normali nelle nostre scuole. La meditazione, in realtà, è una pratica naturale, nella quale siamo spesso inconsapevolmente impegnati. Una volta i maestri proponevano ai bambini il gioco del silenzio. Semplicemente, bisognava star zitti: e chi parlava

1 Scene non nuove. Nel marzo del '62 don Lorenzo Milani accompagnò i ragazzi di Barbiana alla proiezione di *Roma città aperta*, organizzata dal doposcuola di Vicchio. Durante la proiezione i ragazzini di Vicchio si mostravano disattenti, parlavano liberamente, ridacchiavano durante le scene più intense o con qualche connotazione sessuale. Lo sconcio andò avanti fino a quando don Milani fece interrompere la proiezione. In una lettera a un insegnante del doposcuola di Vicchio osservava: «Sembravate i frati di Mazzarino rassegnati all'inevitabile. Il silenzio che ha seguito la mia scenata dimostra che i ragazzi risponderebbero subito come i miei se solo uno di voi si degnasse di chiamarli con un po' d'energia a un più alto ideale di vita» (Milani 2005, pag. 55).

2 Sul concetto di inter-essere si vedano le opere di Thich Nhat Hanh, in particolare *Essere pace* (1989) e *Il sole, il mio cuore* (1990). Sul pensiero di Thich Nhat Hanh mi permetto di rimandare a Vigilante 2004, pagg. 61-68.

o faceva rumore in qualsiasi modo, perdeva. I pedagogisti avranno molto da ridire, immagino, su questo modo di ridurre la classe al silenzio, eppure quel gioco insegnava molto. Non era vissuto come una imposizione, ma come un gioco vero e proprio; si faceva esperienza della classe in modo diverso, si coglievano suoni fino ad allora non percepiti, si imparava a costruire il silenzio come una cosa collettiva, un bene comune da difendere dall'insidia del rumore. Era una esperienza di meditazione. Così come c'è meditazione tutte le volte che ci si impegna nella osservazione profonda di qualcosa. Tutte le volte, si può dire, che la scuola è fatta di osservazione delle cose, e non di parole sulle cose – anche se lo stesso ascolto attento delle parole può essere meditazione. Una classe medita quando osserva con concentrazione assoluta un oggetto – un cesto di frutta, ad esempio – per disegnarlo, oppure quando ascolta, rapita, nel silenzio totale le parole di una poesia. Non c'è meditazione quando un bambino deve ricopiare un cesto di frutta disegnato sul libro, oppure imparare a memoria una poesia. C'è meditazione quando si è pienamente presenti nelle azioni e nelle situazioni. Sostenere l'importanza della meditazione per l'educazione non vuol dire nulla più che richiedere una educazione fondata sull'esperienza. Si tratta, in fondo, della aspirazione costante di tutta la pedagogia moderna, sempre critica nei confronti del verbalismo e del formalismo, sempre alla ricerca di un contatto vivo con il mondo esteriore, di una esperienza profonda e ricca. Ciò che la meditazione aggiunge è una concezione più vasta dell'esperienza: che non è solo quella delle cose, ma anche quella di sé stessi; non è solo la conoscenza del mondo esterno, ma anche quella delle emozioni, delle sensazioni, dei processi mentali; non è solo la conquista di competenze utili per la vita futura, ma anche e soprattutto la capacità di entrare in contatto, qui ed ora, con la realtà.

Bibliografia

Dewey J. (1998), *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*, Kappa Delta Pi, Indianapolis.
Giacomin V. (1988), *Il maestro di Alice*, Publiprint, Trento.
Gnoli R., (a cura di) (2001), *La rivelazione del Buddha. I testi antichi*, Meridiani Mondadori, Milano.
Kabat-Zinn J., Kabat-Zinn M. (2002), *Il genitore consapevole*, tr. it., Tea, Milano.
Kabat-Zinn J. (2005), *Vivere momento per momento*, tr. it., Corbaccio, Milano.
Kabat-Zinn J. (2006), *Dovunque tu vada, ci sei già. Una guida alla meditazione*, tr. it., Tea, Milano.
Kabat-Zinn J. (2008), *Riprendere i sensi. Guarire se stessi e il mondo attraverso la consapevolezza*, tr. it., Tea, Milano.
Lamparelli C. (1985), *Tecniche della meditazione orientale*, Mondadori, Milano.
Lamparelli C. (1995), *Manuale di meditazione*, Mondadori, Milano.
Segal Z. V., Williams S. M. G., D. Teasdale J. D. (2002), *Mindfulness. Al di là del pensiero, attraverso il pensiero*, tr. it., Bollati Boringhieri, Milano.
Levete G. (2001), *Introduction*, in Aa. Vv., *Meditation in Schools. Calmer Classrooms*, edited by Clive and Jane Erricker, Continuum, London-New York.
Linden W. (1973), *Practising of Meditation by School Children and Theirs Levels of Field Indipendence, Test Anxiety, and Reading Achievement*, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41 (1).
Milani L. (2005), *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*, a cura di Michele Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
Nhat Nahn T. (1989), *Essere pace*, tr. it., Ubaldini, Roma.
Nhat Hanh T. (1990), *Il sole, il mio cuore*, tr. it., Ubaldini, Roma.
Nhat Hanh T. (1992), *Il miracolo della presenza mentale*, tr. it. Ubaldini, Roma.
Schembri R. (2007), *Meditate gente, meditate*, in *La Sicilia*, 19 mar-

zo.
Solé-Leris A. (1988), *La meditazione buddhista*, tr. it., Mondadori, Milano.
Suchodolsky B. (1962), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, tr. it., Armando, Roma.
Vigilante A. (2004), *Il pensiero nonviolento*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Fonte: *Educazione e meditazione*, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, Università degli Studi di Bari, numero 8, anno XI, novembre

La bellezza oltre la mente

Krishnamurti e l'educazione

Sei sicuro di sapere?

Io so di non sapere. L'affermazione socratica, che è alla base della filosofia occidentale, ne costituisce anche la negazione. Se Platone affida ancora le sue tesi più importanti alla oralità ed al confronto con il discepolo – e questo può voler dire che considerasse socraticamente questa verità ultima come il risultato della interazione e del dialogo tra maestro e discepolo – da Aristotele in poi la filosofia elabora sistemi più o meno completi, codificati in forma scritta, esposti in trattati sistematici e trasmessi attraverso l'insegnamento. Nascono le filosofie, interpretazioni del mondo che, nonostante l'apparente contrapposizione, condividono una intenzionalità di fondo: tranne rare eccezioni, hanno un carattere rassicurante, indicando all'uomo la sua posizione in un cosmo ordinato e razionale; posizione che è, il più delle volte, di assoluta centralità. L'avvento del cristianesimo conferma questo ottimismo di fondo. L'uomo, creato da Dio a sua immagine e somiglianza, è posto al centro dell'universo e possiede il pieno diritto di dominare la natura. Quel che accade è razionale, espressione della volontà di un Dio che è buono. I dubbi di Giobbe – perché il giusto soffre? perché il malvagio prospera? – ricevono una risposta nella prospettiva dell'altra vita. Quel po' di irrazionale che ancora si presenta all'esperienza è il retaggio della colpa e della caduta, e verrà consumato nel compimento finale della giustizia divina.

È questo il sapere dell'uomo occidentale, un insieme di convinzioni riguardanti l'uomo, Dio, il mondo che passano dalla filosofia alla religione e da questa alla scienza (la convinzione che il mondo sia scritto in linguaggio matematico e possa diventare interamen-

te trasparente alla conoscenza umana non è che una conseguenza dell'ottimismo metafisico-religioso occidentale).

Ma questa sicurezza non è senza conseguenze. Essa ha un costo piuttosto alto. L'ottimismo metafisico e religioso può sussistere solo al prezzo del dogmatismo, della rinuncia all'esperienza, della persecuzione e della condanna di chiunque ne metta in discussione i presupposti. Lo spirito di ricerca, che animava il non sapere socratico, lascia il posto allo spirito di sistemazione. Chiarite, accettate e condivise le verità fondamentali, si potrà lavorare e rendere sempre più sicura e sistematica la *Weltanschauung* occidentale, ma qualsiasi sua messa in discussione sarà considerata eresia ed errore.

La crisi del sistema hegeliano ha reso estremamente più difficile questo tentativo secolare di raggiungere la sicurezza ricorrendo a grandi quadri metafisici e sistematici. Oggi non disponiamo più di una metafisica in grado di rispondere alle domande fondamentali sull'uomo e la sua posizione nel cosmo. Le conquiste più recenti della scienza, in particolare della fisica, offrono una visione dell'universo che nulla concede al bisogno umano di rassicurazione, mettendo a dura prova le stesse categorie – spazio e tempo – dell'esperienza dell'uomo comune. La religione, sempre più delegittimata, in via teorica, dallo scetticismo e, in via pratica, da uno stile di vita che è la negazione di quelle virtù che da secoli si considerano proprie della vita religiosa, si trova in condizioni non migliori. Come continuare a parlare di un Dio buono, creatore dell'uomo a sua immagine e somiglianza, dopo Auschwitz, dopo Darwin, dopo Heisenberg, dopo Einstein?

La scuola non sembra accorgersi di questi cambiamenti. Essa continua a credere nel sapere, vale a dire in una esperienza codificata, collaudata, sistematizzata, che si possa trasmettere in modo compatto. In un tempo di grande incertezza, la scuola ha ancora la pretesa di offrire una visione del mondo salda, completa, enciclopedica, che non trascuri nessun aspetto del mondo fenomenico, non

rinunciando nemmeno ad affacciarsi in quello metafisico e religioso. Se Socrate sa di non sapere, lo studente odierno può avere invece la certezza di sapere, di possedere la conoscenza in modo adeguato; di più, può dimostrare di sapere, a differenza degli sfortunati interlocutori di Socrate. Poiché il sapere è un possesso, esso può essere misurato e quantificato come qualsiasi altra cosa. Il voto è la misurazione più o meno esatta della quantità di sapere che lo studente possiede. Ad un ipotetico nuovo Socrate, che chiedesse conto del sapere, oggi si potrebbe rispondere agevolmente esibendo i voti, i diplomi e le lauree. La stessa domanda socratica – perché l'affermazione «io so di non sapere» porta immediatamente alla domanda: «e tu, sei sicuro di sapere?» – diventa oggi impossibile, una sfida al sistema delle conoscenze e dei diplomi che ha il sapore di una provocazione gratuita ed inaccettabile.

Una tale provocazione è il pensiero di Jiddu Krishnamurti.

Niente maestri

Non è facile occuparsi di Juddu Kishnamurti. Chi scrive di un pensatore cerca di presentarne le idee evidenziandone la coerenza, magari la sistematicità. Chi facesse ciò con Krishnamurti mostrerebbe di non aver compreso granché della sua riflessione e della sua missione; d'altra parte, è impossibile parlare di un autore senza dire cosa ha detto. Lo farò, dunque, con la premessa che quello di Krishnamurti non è e non vuole essere un pensiero nel senso corrente del termine: non una filosofia, una dottrina, un insieme di idee con le quali si può essere d'accordo e che è possibile far proprie. Naturalmente Krishnamurti ha presentato nelle sue opere, nei discorsi pubblici, negli incontri privati una serie di idee, che è possibile – ed è ciò che tenterò di fare – mettere in bell'ordine ed esaminare. Ma tali idee, in primo luogo, nascevano dall'incontro con l'interlocutore, avevano un carattere dialogico e per molti versi maieutico, non era-

no espressione di una filosofia preconfezionata; in secondo luogo, e soprattutto, queste idee erano inviti alla riflessione, provocazioni, stimoli, non verità da ricevere da una fonte considerata più o meno autorevole. Se consideriamo il filosofo come colui che cerca la verità, la trova e la espone al mondo, allora non è possibile considerare Krishnamurti un filosofo. Se invece consideriamo filosofo colui che stimola alla ricerca autonoma della verità, negandosi come maestro e proponendosi come maieuta secondo il modello socratico, allora probabilmente ben pochi, nel Novecento, meritano quanto Krishnamurti l'appellativo di filosofo.

Al fondo della riflessione di Krishnamurti è un assunto antipedagogico, se consideriamo l'educazione come trasmissione di conoscenze, valori, modelli umani dall'educatore all'educando, dal maestro all'allievo. *Nessuno, per Krishnamurti, dev'essere maestro, e nessuno dev'essere allievo; nessuno, soprattutto, dev'essere autorità.* Seguire un'autorità ed aderire ad una dottrina e ad un'ideologia sono le cose più deleterie per chi cerca la verità. Ma questo stesso rifiuto ha una valenza educativa, poiché richiama ognuno a cercare da sé, a considerare il mondo in modo autonomo, a fare esperienza di sé stesso e delle cose senza la mediazione di ciò che è stato pensato da altri. Tutto il pensiero di Krishnamurti è un appello all'esperienza che cambia, che libera dal conflitto e dalla violenza. La categoria chiave per intenderlo, benché il termine non si trovi in lui, è quella di *autenticità*. V'è una vita inautentica, e non è la situazione di pochi infelici, ma la condizione comune; e v'è la via difficile della vita autentica, che richiede un lavoro di decondizionamento, di liberazione da vincoli ed abitudini, da valori ed ideologie. È chiaro che la *pars destruens*, la critica dell'inautenticità, sarà ben approfondita, mentre non potranno esservi altro che semplici indicazioni di percorso e note di metodo per l'autenticità e la verità, poiché si tratta di un cammino che ognuno deve compiere da sé. Non c'è ideologia né religione che possa sostituire l'esperienza individuale.

Il radicale rifiuto di ogni autorità intellettuale e religiosa da parte di Krishnamurti non è pienamente comprensibile se non si considera la sua vicenda biografica. Lo faremo, tuttavia, non più del necessario, poiché è forte il rischio che le sue singolari vicende, con il loro carico di mistero, finiscano per fare aggio sulla sua ricerca. È probabilmente fondata l'impressione che, se tale messaggio stenta ad essere considerato dal mondo scientifico (non sono molti gli studi filosofici o pedagogici su Krishnamurti), ciò sia anche per la particolarità della sua figura, che appare confinata in un'area vaga tra la teosofia e la New Age. Proveremo a leggere dunque Krishnamurti mettendo tra parentesi ogni esoterismo e concentrandoci solo sul messaggio, cui è difficile negare un valore intrinseco ed una straordinaria capacità di interpellare. In lui vedremo un pensatore libero dall'accademia, un filosofo che non ha fatto studi filosofici e che è anzi privo di una grande cultura di base; un uomo che si è posto domande universali senza partire da quanto pensato da altri, cominciando la riflessione dal punto zero della sua personale esperienza.

Una terra senza sentieri

La storia di Krishnamurti fa pensare per molti versi alla vicenda di Siddharta, il protagonista dell'omonimo romanzo di Hermann Hesse. Il quale, spinto dalla sua sete di conoscenza, vive presso i *samana*, gli asceti della foresta, incontra il Buddha senza esserne persuaso, si converte ai piaceri carnali ed alla vita mondana con la bella Kamala, fino a che si ferma accanto ad un fiume, condividendo la vita ed il lavoro di un umile barcaiolo. Qui lo trova, ormai vecchi entrambi, l'amico di infanzia Govinda, divenuto seguace del Buddha, che gli chiede a quale verità è giunto, da solo, rifiutando ogni maestro. Siddharta risponde: «Vedi, Govinda, questo è uno dei miei pensieri, di quelli che ho trovato io: la saggezza non è comunicabile. La saggezza che un dotto tenta di comunicare ad altri, ha sempre un suono

di pazzia» (Hesse 1961, 633). La differenza, tutt'altro che trascurabile, tra Siddharta e Krishnamurti è che quest'ultimo per un periodo significativo della sua vita è stato presentato al mondo come un maestro da seguire, più che come uno che cerca la verità interpellando (e poi rifiutando) dei maestri.

Nato a Madanapalle, nello stato dell'Andhra Pradesh, nel 1895, ottavo dei dieci figli di un bramino aderente alla Società Teosofica, Krishnamurti da ragazzino non brillava affatto per intelligenza; al contrario, aveva un non so che di ottuso che esasperava i suoi insegnanti, nonostante una passione per la meccanica che lo accompagnerà per tutta la vita. L'incontro decisivo, che porterà alla ribalta mondiale questo ragazzino sporco e trasandato, avviene nel 1909, sulla spiaggia di Adyar. Qui è notato da Charles Leadbeater, uno dei leader della teosofia, che resta colpito dalla sua «aura» spirituale e si convince che quel ragazzino cencioso è destinato a diventare nulla di meno che il veicolo per l'incarnazione del Signore Maitreya, il grande Maestro del mondo la cui venuta era imminente. Una tale missione richiedeva una preparazione particolare: e così Krishnamurti ricevette quattro istitutori (tra i quali l'italiano don Fabrizio Ruspoli) per la formazione culturale, mentre della formazione occulta si occupò lo stesso Leadbeater. Questa formazione consisteva nell'incontrare spiritualmente, attraverso il corpo astrale, il maestro Kuthumi, la sua guida spirituale ultraterrena. Da questi singolari incontri nacque un libro, *At the feet of the Master* (Krishnamurti 1911), pubblicato con lo pseudonimo di Alcyone, con il quale Leadbeater indicava l'entità spirituale di Krishnamurti nel corso delle sue successive incarnazioni.

Per preparare l'avvento del signore Maitreya viene fondato nel 1911 l'Ordine della Stella d'Oriente, di cui il giovane Krishnamurti è capo. Lo stesso anno viene mandato in Inghilterra per completare la propria educazione in compagnia dell'amatissimo fratello Nitya, ma senza grande successo: fallisce per tre volte l'esame di ammissione

alla London University. Continua intanto la sua formazione occulta, con insegnamenti ed iniziazioni notturne che lo gettano in uno stato di grande prostrazione fisica, con dolori lancinanti alla nuca ed alla testa, svenimenti, deliri. Nell'agosto del 1922 accade l'esperienza-picco della sua singolare vicenda interiore. Krishnamurti si trova ad Ojai Valley, in California, ospite in un cottage. Dopo diversi giorni di grande sofferenza fisica, con momenti di incoscienza, si allontana sotto un albero del pepe. Qui ha una esperienza di illuminazione di cui parlerà in questi termini: «Mai più potrei essere nella totale oscurità; ho visto la luce. Ho attinto la compassione che sana tutto il dolore e la sofferenza; questo non per me stesso ma per il mondo». E ancora: «Ho bevuto alla fonte della Gioia e dell'eterna Bellezza. Sono ebbro di Dio» (Lutyens 1990, 55). Tre anni dopo l'esperienza dolorosissima della morte del fratello Nitya.

Difficile dire in quale modo questi diversi eventi abbiano influito sulla sua maturazione personale. Quel che è certo è che il giovane Krishnamurti viene progressivamente svincolandosi dalla organizzazione che gli è stata creata intorno. Si direbbe che avverta un bisogno di libertà ed individualità, e che per questo diventi insofferente verso quella prigione dorata che è l'ordine della Stella d'Oriente, ma probabilmente è una lettura superficiale. Se si legge il discorso con il quale il 3 agosto 1929, durante un affollato raduno dei suoi seguaci ad Ommen, in Olanda, annuncia lo scioglimento dell'Ordine, ci si accorge che quella decisione non è lo sbocco di una crisi psicologica, ma il risultato di una consapevolezza spirituale: semplicemente la sua visione è diventata incompatibile con la possibilità di veicolare la sua esperienza attraverso un'organizzazione, una istituzione, una struttura. La storia è piena di grandi personalità religiose che si sono volte contro le chiese e ne hanno denunciato la sterilità, la violenza, la menzogna strutturale, il tradimento del messaggio sul quale sono state edificate. Tolstoj, con la sua critica evangelica del cristianesimo ortodosso, è stato uno di questi: e dei più conseguenti. Krishnamurti

per così dire coglie il processo all'inizio; avverte che si sta fondando una chiesa sulla sua persona, e che questo non aiuterà le persone ad avvicinarsi alla verità, ma al contrario le allontanerà da essa. Nell'enciclica *Fides et Ratio* Giovanni Paolo II scriveva che la verità viene raggiunta non solo per via razionale, «ma anche mediante l'abbandono fiducioso ad altre persone, che possono garantire la certezza e l'autenticità della verità stessa» (cap. II, par. 33). È questo il punto di vista delle chiese: esse si fanno garanti della verità ed esentano i fedeli dalla ricerca autonoma. La posizione di Krishnamurti si pone esattamente all'opposto. «Io sostengo che la Verità è una terra senza sentieri, e che non potete accedere ad essa attraverso nessun sentiero, nessuna religione, nessuna setta», afferma in apertura del discorso (Lutyens 1990, 88). Questo non vuol dire che la verità non esista. Vuol dire che la verità non è qualcosa in cui si possa credere, o che si possa ottenere seguendo qualcuno. Ciò che si ottiene in questo modo è altro: un insieme di convinzioni rassicuranti, che mantengono l'uomo nella sua medietà, impedendogli di muoversi verso l'esperienza personale della verità. Mi pare che nel discorso di scioglimento sia già chiara, in Krishnamurti, la differenza cruciale tra *credere* e *realizzare*. Le chiese hanno a che fare col credere, offrono un sistema di convinzioni, dogmi, miti, valori morali che sono molto efficaci nel rinsaldare l'identità dei seguaci, danno risposte pronte ai grandi interrogativi dell'esistenza, consentono a chiunque di conquistare con poca fatica una *Weltanschuauung*. Ma il prezzo è alto, e non è solo la rinuncia alla ragione, il fanatismo, la superstizione. Il prezzo più alto da pagare è la rinuncia alla realizzazione della verità. L'uomo di fede crede, non realizza. La sua spiritualità si esaurisce tutta sul piano intellettuale, nell'atto di assenso ad una serie di affermazioni, o in quello affettivo-esistenziale, nell'adesione ad una persona divina. La sua identità è ben certa, del resto; e nemmeno la sua vita quotidiana riceve troppe scosse. L'uomo di fede continua la sua vita quotidiana, sicuro di sé, rassicurato riguardo alla sua posizione nel

mondo, certo di essere nel bene e nel vero. La via della realizzazione passa invece attraverso un interrogare radicale: necessita del dubbio, dell'inquietudine, dell'incertezza; e costringe a saggiare i confini dell'io, così solidi nell'uomo comune.

La via di Krishnamurti è questa. Sciogliendo l'Ordine della Stella d'Oriente, Krishnamurti rinuncia ad essere un'autorità, ma non rinuncia all'altezza dei suoi propositi. Le parole del discorso di scioglimento sono chiare: «Uno solo è il mio interesse fondamentale: liberare l'uomo. Voglio liberare l'uomo da tutte le gabbie e da tutte le paure, non fondare religioni e nuove sette, né introdurre nuove teorie e filosofie» (Lutyens 1990, 89). Rendere libero l'uomo non è una pretesa di poco conto: è una impresa da fondatori di religioni; e certo si potrà sorriderne. Resta comunque la traccia fondamentale per seguire il suo percorso successivo allo scioglimento dell'Ordine. Da allora Krishnamurti è stato una figura singolare, difficile da catalogare: un pensatore senza filosofia, un maestro che non vuole discepoli, un anti-guru che risponde alle domande domandando a sua volta.

Guardare un albero

Nella prefazione ad una riedizione delle *Lettere Spirituali* di Giuseppe Rensi, Leonardo Sciascia racconta di un suo professore di filosofia che illustrava la storia della filosofia ricorrendo ad immagini. Alla prima lezione il professore disegnò un occhio ed un albero, e quindi una freccia che andava dall'occhio all'albero, una che andava dall'albero all'occhio e due frecce che, partendo dall'occhio e dall'albero, si incontravano a metà strada. Per il professore era, quel disegno, la sintesi di tutti i sistemi filosofici (Sciascia 1987, 1).

Possiamo tracciare idealmente lo stesso disegno, per approssimarci al pensiero di Krishnamurti. Da una parte c'è l'occhio, dall'altra l'albero. Cosa succede quando l'occhio guarda l'albero? L'azione

sembra semplice, naturale; eppure essa, avverte Krishnamurti, è difficilissima. Ogni volta che guardiamo un albero, non stiamo semplicemente guardando un albero. L'osservazione è accompagnata e coperta da molti altri atti, come il giudizio, il ricordo, le associazioni. Guardare diventa un complesso atto mentale che mette in ombra la cosa guardata. Stando al disegno, dovremmo tracciare una grande quantità di linee che, partendo dall'occhio, formano a metà strada un'immagine dell'albero, che è al tempo stesso un muro che impedisce allo sguardo di raggiungere l'albero così com'è. L'osservatore è separato dalla cosa osservata, ed è in fondo chiuso in sé stesso, nella sua rete di pensiero, che gli impedisce di aprirsi realmente a ciò che è altro da sé. Questo accade anche nei rapporti tra esseri umani: anche la percezione dell'altro è mediata da immagini, da ciò che sappiamo, dai nostri pregiudizi e dalle aspettative; anche lo sguardo che va all'altro si arresta a metà strada e si spegne.

Quando guardiamo, in realtà guardiamo noi stessi, restiamo intrappolati nel nostro sguardo. Cosa vuol dire guardare *davvero*? Per Krishnamurti, non è possibile guardare davvero fino a quando sussiste una separazione tra l'osservatore e la cosa osservata. Finché c'è questa separazione, l'io dell'osservatore fa aggio sulla cosa osservata. Osservare davvero vuol dire mettere da parte il pensiero, abbandonare l'io, abbandonarsi alla cosa osservata. Krishamurti parla di una «umiltà assoluta» nella quale soltanto si apre la bellezza (Krishnamurti 1973, pag. 69). Solo questa umiltà permette di entrare in contatto con la vita e con gli altri, di avere una esperienza reale, sfuggendo alla prigione del pensiero e delle sue immagini.

Il tema dell'osservazione, che sembra appartenere alla psicologia della percezione, è invece in Krishnamurti un tema esistenziale fondamentale. Il primo problema della nostra vita è quello di aprirci, di andare oltre noi stessi. Fino a quando siamo chiusi nel nostro io, restiamo prigionieri dell'ansia, della paura, dell'in-

sicurezza. Di qui, anche, l'infelicità sociale: poiché la separazione tra l'osservatore e la cosa osservata sussiste anche quando ciò che osserviamo è l'altro essere umano. Ogni relazione sociale è mediata da immagini. Non vediamo l'altro quale esso realmente è, ma vediamo l'immagine che dell'altro ci siamo fatti. Le relazioni umane non sono, in realtà, che i rapporti tra queste immagini. La società ha una «struttura psicologica» (ivi, 45) che è intimamente inautentica e conflittuale. Stare nella società vuol dire confrontarsi costantemente con gli altri e cercare di diventare migliori degli altri; ognuno vorrebbe essere altro da quello che è. Nel migliore dei casi, è il senso del dovere, alimentato dalle religioni, che ci spinge verso un dover essere diverso dall'essere che siamo. In ogni caso siamo scissi, abitiamo il conflitto e ne siamo abitati.

Vivere secondo la società vuol dire stare nel conflitto. Per uscire dal conflitto, è indispensabile avviare un cammino che è opposto a quello della società. Finché si cerca di essere qualcuno per gli altri, di avere un ruolo, una posizione nella società, si è schiavi di essa e ci si disperde nell'inautenticità. Quanto più questa via colma di ricchezze, di onori, di riconoscimenti, tanto più il processo di liberazione dovrà consistere nella rinuncia a tutto. Il monaco e l'asceta che rinunciano alle ricchezze materiali, non hanno fatto nulla, in realtà, se non rinunciano anche al prestigio legato alla loro condizione o all'appartenenza al loro ordine o alla loro religione (ivi, 45-6). La povertà perfetta è nell'abbandono non solo del proprio ruolo, dello status, di ogni preoccupazione sociale, ma anche nello svincolarsi da ogni appartenenza culturale, categorizzazione o confine etnico o religioso, da qualsiasi ideologia. È un cammino verso la nudità perfetta, verso l'essenziale. Il mondo sociale è fatto di immagini, di ideologie, di culture, che inevitabilmente si contrappongono ed entrano in conflitto; qui si tratta ora si scendere al di sotto della vita sociale, di porre le relazioni su una nuova base, vitale ed autentica.

L'essenzializzazione ha anche una dimensione temporale. Una mente libera è una mente che vive interamente, senza residuo, nel presente, così come una mente condizionata vive nel passato. In ogni momento la nostra vita psicologica è dominata dal *conosciuto*, ossia dal peso del passato, di ciò che già conosciamo, della nostra esperienza pregressa. La mente che sta nel cerchio del conosciuto è lontana da un'esperienza reale, attuale, dalla freschezza dell'incontro con il mondo e con sé stessi. Siamo dominati dalla memoria. Esistono, afferma Krishnamurti, due tipi di memoria. C'è la memoria fattuale, che trattiene dati che sono essenziali per la nostra vita quotidiana: ad esempio le conoscenze che ci servono per fare il nostro lavoro. C'è poi la memoria psicologica, che ha a che fare con le emozioni, le cose piacevoli o spiacevoli che ci vengono dagli altri, le soddisfazioni e le delusioni, le gioie e le ferite. Costantemente l'io vive in questo passato, che non si dà oggettivamente, ma è a sua volta il risultato di un processo di selezione psicologica: tendiamo, ad esempio, a ricordare le cose piacevoli, costituendo quella che l'Analisi Transazionale chiama *banca delle carezze*. La memoria costituisce una riserva di atteggiamenti, di giudizi, di risposte alle sfide del mondo che ci impedisce di affrontare i problemi nuovi che si presentano in modo adeguato. Affrontiamo il presente in base al passato; il passato è uno schermo che ci impedisce il contatto con il presente. Questo accade anche nelle relazioni interpersonali, come già notato. Quando incontriamo una persona che conosciamo, nell'incontro siamo condizionati da tutto ciò che di quella persona sappiamo, da tutte le esperienze pregresse; e questo ci impedisce di cogliere anche il cambiamento di quella persona, poiché la riportiamo costantemente al suo passato (o meglio: al passato della nostra relazione). La stessa cosa accade quando torniamo in un luogo in cui siamo già stati. Se la prima visita è stata piacevole, cerchiamo di riprodurne le condizioni alla se-

conda visita; il risultato è che quest'ultima sarà una mera ripetizione di un'esperienza passata. Viviamo il presente attraverso il passato, e questo ci impedisce di avere un'esperienza fresca e diretta delle cose e delle persone.

La memoria ha a che fare anche con la costruzione del sé. È in quanto abbiamo memoria, una nostra esperienza, un insieme di convinzioni e di vissuti, che ci percepiamo come soggetti separati che perseguono scopi individuali (Krishnamurti 1969, pag. 166). L'io, che vive del passato, è anche proteso verso il futuro. È una macchina[1] costantemente tesa verso l'affermazione di sé, e tuttavia fragile: in ogni istante la insidia la paura, in ogni istante deve allontanare da sé l'ombra della morte. Il potere è un meccanismo di fuga legato al desiderio. L'io cerca costantemente sensazioni piacevoli, vive per la propria gratificazione, e nessuna gratificazione sembra maggiore di quella che ci viene offerta dall'avere potere sugli altri. Con un procedimento che ha qualcosa di nietzscheano, Krishnamurti riconosce la logica del potere anche lì dove sembra esserci, al contrario, la rinuncia: l'asceta persegue il potere non meno di chi cerca di accumulare denaro, e la stessa virtù può essere perseguita per ottenere quella sensazione così inebriante (Krishnamurti 2006, pag. 61).

Questa macchina protesa verso il potere e l'accumulazione, segnata costantemente dal peso del passato, è incapace di amore. L'io è separazione, è strutturalmente conflittuale. Non sa aprirsi né all'altro, né al mondo, ma cerca di ridurre a sé l'altro e il mondo. Di qui il vuoto e la solitudine che sono al centro dell'io, e dai quali l'io cerca di sfuggire. Ciò che comunemente è chiamato amore non è che questo tentativo disperato di evitare il proprio vuoto interiore:

> Usiamo la parola amore – scrive Krishnamurti – come mezzo per fuggire da noi stessi, dalla nostra pochezza. Ci aggrappiamo alla persona che amiamo, siamo gelosi, ne abbiamo nostalgia quando non c'è e ci sentiamo

1 «La mente è una macchina che lavora giorno e notte, parlando in continuazione, perennemente occupata, che sia sveglia o addormentata» (Krishnamurti 2006, pag. 41).

> perduti se muore. Allora cerchiamo conforto in qualcos'altro, in una fede o in un altro surrogato.» (Krishnamurti 1996, 59)

Ricorriamo all'altro nella speranza di colmare il senso di solitudine, ma inutilmente, poiché la solitudine è connaturata all'io; e l'amore non è che una delle forme del potere, il tentativo di sottomettere l'altro ai nostri bisogni. Lì dove sembra che ci sia amore, c'è in realtà attaccamento, e l'attaccamento è una forma di possesso e al tempo stesso di dipendenza, col suo portato di infelicità. Più cerca di sfuggire al vuoto ed alla solitudine, più l'io si avvolge nel vuoto e nella solitudine.

Come si intuisce, non c'è che una soluzione: andare oltre l'io, oltre la mente ed il pensato.

Oltre il pensato

Abbiamo dunque un soggetto sofferente, carico di sentimenti negativi che nascono tutti dalla impossibilità, se così si può dire, di mollare la presa, di lasciarsi andare, di aprirsi realmente agli altri ed al mondo; è un soggetto che si concepisce come centro di potere e di possesso, costantemente isolato e segregato in sé stesso, una mosca chiusa nella bottiglia che si agita disperatamente cercando l'uscita, e più si agita più sbatte contro il vetro che l'imprigiona. Come cercare l'uscita? Per Krishnamurti, la via è quella del *conosci te stesso*. Occorre prendere coscienza dell'operare della mente, delle sue dinamiche perverse, della solitudine dell'io, della sofferenza legata all'attaccamento; in altri termini, dello stato di inautenticità in cui ci troviamo. Si tratta di una cosa non facile e per molti versi paradossale, poiché è l'io a dover prendere coscienza dell'inautenticità dell'io. Può l'io compiere una simile impresa? Può la mente accorgersi dei limiti della mente? Per Krishnamurti, ogni proposito cosciente di sfuggire alla gabbia dell'io non è che una strategia dell'io. Se ci proponiamo

di essere diversi da quello che siamo, operiamo una distinzione tra quello che siamo e quello che dovremmo essere. Questa separazione non è che una delle tante discriminazioni dell'io, e come le altre è fonte di sofferenza. «L'affermazione stessa 'non sarò più egoista' è egoistica. Lo sforzo volontario di rifiutare il modo di agire dell'io, questa precisa volontà è la causa dell'isolamento» (Krishnamurti 1996, pag. 106). Più l'insetto si dimena per sfuggire alla tela del ragno, più si avvolge in essa. Cosa fare allora? Rassegnarsi ad essere un io, ossia alla sofferenza? La liberazione dalla mente non può essere il risultato di una qualsiasi strategia, di un proposito, di una decisione, perché tutte queste cose sono attività della mente. È questo, anche, l'argomento di Krishnamurti contro la meditazione, così come è comunemente intesa. Nella meditazione c'è il paradosso di una mente che cerca di dominare la mente. C'è una scissione interiore, che è anch'essa opera della mente. La mente che cerca di dominare sé stessa è ancora mente, segue la logica del possesso e del dominio che è propria dell'io. La vera meditazione è altro. Essa semplicemente accade quando la mente è completamente attenta, capace di entrare in rapporto pieno con il mondo, libera dal condizionamento della memoria e del pensato. Si tratta di guardare l'albero senza restare intrappolati nel proprio sguardo; di guardare l'albero che è là fuori, non l'albero condizionato dal pensiero.

Ma come può avvenire, allora, che il pensiero faccia posto a ciò che al di là del pensiero, che l'io operi per il suo superamento? È questo, probabilmente, il punto più delicato della riflessione di Krishnamurti. Una prima indicazione è puramente negativa: non è possibile giungervi attraverso la mediazione e l'insegnamento di un maestro, di un guru, di una autorità qualsiasi, compresa quella di un libro o di una religione (e compresa, naturalmente, quella dei libri di Krishnamurti). Si tratta di una impresa che ognuno deve compiere da sé, in perfetta solitudine. «Occorre, dice Krishnamurti, essere totalmente liberi per essere una luce per se stessi» (Krishna-

murti 1999, pag. 112); ed è impossibile non pensare al titolo che Michelstaedter, un pensatore che per molti versi gli è affine, diede al suo autoritratto: «L'uomo nella notte accende una luce a se stesso»[1]. Una seconda indicazione è quella di osservare se stessi nel presente, senza fare alcun tentativo di intervenire e senza giudicare ciò che si sta osservando. Se c'è rabbia, si osserverà la rabbia, senza tentare di controllarla; e sarà questa libera osservazione a liberarci dalla rabbia. «Osservate la vostra avidità, l'invidia, la gelosia, qualunque cosa ci sia, e vedrete che in questa stessa osservazione l'avidità, e qualunque altra cosa, fiorisce e subisce un cambiamento radicale» (ivi, pag. 114). È evidente la contraddizione: c'è un autore, Krishnamurti, che afferma l'inutilità, anzi la dannosità di ogni autorità, sia pure quella di un libro o di una tradizione, e tuttavia dà indicazioni su come fare meditazione autentica. I libri di Krishnamurti non diventano forse, per chi li legge, una fonte di autorità? La contraddizione si smorza, pur senza cancellarsi, se consideriamo che Krishnamurti non offre, appunto, che indicazioni, lasciando al lettore il compito di verificare da sé e di scoprire autonomamente il non detto. Peraltro, la critica di Krishnamurti alla concezione corrente della meditazione colpisce una concezione superficiale della meditazione. Di fatto, le sue indicazioni sulla meditazione autentica hanno molti punti di contatto con quanto affermato nell'ambito della meditazione buddhista, in particolare theravada (*vipassana*) e zen.

L'impresa di liberarsi dall'io fa pensare al barone di Münchhausen che si tira fuori dalle sabbie mobili tirandosi per i capelli. È un problema che riguarda non solo la riflessione di Krishnamurti, ma anche il buddhismo, tradizione cui esso, nonostante l'ostilità verso qualunque tradizione religiosa, appare particolarmente affine. Come può l'io cercare il *nibbana,* che consiste nella liberazione dall'io? Una soluzione è nel postulare che vi sia un elemento oltre l'io, che agisce sull'io per liberarlo. Per Krishnamurti tuttavia anche postulare que-

1 Su Krishnamurti e Michelstaedter cfr. Vigilante 2010.

sto elemento di non sé è una strategia dell'io. I credenti ritengono che esista un Dio, e che questo Dio sia, appunto, l'elemento al di fuori dell'io che distruggerà l'io (nel buddhismo giapponese questo elemento è Amida). Ma la fede è anch'essa un fatto psicologico: Dio non è che la creazione dell'io. «È stato il sé a proiettare quanto, secondo ciò che voi sentite e credete, verrà a distruggere il sé» (Krishnamurti 1969, pag. 64). Per quanto sembri contraddittorio, per Krishnamurti è la mente stessa che compie l'opera della liberazione dai condizionamenti mentali. Il sé si dissolve quando la mente osserva il suo stesso processo, quando scende nel silenzio e nella solitudine e si fa attenta e ricettiva. Non si tratta di introspezione, perché chi si guarda dentro lo fa con il desiderio di cambiare e di migliorare, il che comporta un giudizio su di sé: ed il giudizio è sempre un processo dell'io. Si tratta, invece, della piena consapevolezza di tutto ciò che accade (una cosa che non sembra diversa dalla *presenza mentale* della meditazione buddhista). Una consapevolezza nella quale non vi è alcuna distinzione tra il soggetto consapevole e la cosa di cui è consapevole (ivi, 141). Ma come può la mente diventare consapevole, se non è altro che una macchina che opera secondo il principio della separazione? Come può l'io morire ogni giorno a sé stesso, al conosciuto, a tutto ciò che sa e che crede? Probabilmente perché l'io, la mente non sono soltanto una macchina desiderante; perché c'è nell'io, al fondo dell'io, qualcosa di diverso, una nostalgia dell'altro, una ferita che è anche apertura al nuovo. Krishnamurti non ne parla, per ragioni che è facile comprendere: perché che il lettore avrebbe ipostatizzato questo altro, ne avrebbe fatto un'entità, e questa sarebbe stata, ancora, un strategia dell'io, sarebbe diventata qualcosa in cui credere.

La macchina della mente non sempre si presenta nel suo aspetto feroce. Può avere il volto della virtù, della pietà religiosa, perfino dell'amore. Il desiderio si insinua anche lì dove sembra esserci la sua negazione, come già abbiamo visto. L'uomo che si sottopone a

privazioni in nome di Dio o della liberazione religiosa è al tempo stesso legato alla sua identità di asceta, alle sue realizzazioni spirituali, così come l'uomo virtuoso è attaccato alle sue virtù ed al loro riconoscimento sociale. Non c'è autentico bene, fino a quando si resta nel raggio d'azione della macchina della mente. Quando il processo della mente, colto nella sua completezza, si calma e lascia posto al silenzio ed alla solitudine, compaiono il vero amore e la vera religione. «Quando vi è amore, il sé non c'è», afferma Krishnamurti (1969, pag. 65). Ed insieme all'amore, sospensione del conflitto universale che è conseguenza della logica dell'io, compaiono l'autentica bellezza («La bellezza c'è quando voi non ci siete»: Krishnamurti 2007, pag. 121), la compassione autentica, priva di sentimentalismo, e la mente religiosa, che è qualcosa di radicalmente diverso dalla fede e dall'appartenenza ad una religione (Krishnamurti 1973, pag. 90; cfr. Krishnamurti 2007, pag. 80: «La religione è la fine dell''io' e l'azione che nasce da questo silenzio. Allora la vita è una vita sacra, ricca di significato»).

La pacificazione della mente, il passaggio dalle inquietudini della macchina dell'io alla quiete, al silenzio ed alla solitudine dell'oltre-io, è ciò di cui hanno bisogno tanto il singolo quanto l'umanità. Non c'è altra via, per affrontare i grandi problemi del pianeta – dalla guerra alla devastazione ecologica, dall'infelicità dei singoli all'incomprensione nelle relazioni, che genera violenza – che scendere in sé stessi ed operare questa profonda trasformazione. Il pacifismo, la nonviolenza (Krishnamurti 1973, pag. 42), l'umanitarismo, la preoccupazione per i diritti civili per Krishnamurti sono insufficienti, se restano ideologie, costellazioni di valori ai quali l'io si aggrappa, manifestazioni della ricerca della virtù e della rispettabilità. Un io idealista resta pur sempre un io, vale a dire una macchina feroce e violenta. La vera pace c'è lì dove l'io lascia il posto ad altro. Ed è questo, anche, il fine di una educazione autentica.

L'educazione dell'io

I processi e le istituzioni educativi correnti hanno lo scopo di inserire la macchina della mente dell'educando nella società, ossia nel sistema conflittuale delle macchine desideranti. È prevalentemente socializzazione ed inculturazione, trasmissione dei modelli e degli stili di vita dominanti. Di più: la macchina della mente dell'educando è il risultato stesso dell'educazione. Il bambino ha in sé, più dell'adulto, la prossimità all'oltre dell'io, ha una porta aperta oltre il desiderio; ma l'educazione chiude questa porta.

> Prima di essere contaminati dalla cosiddetta educazione, molti bambini sono in contatto con l'inconoscibile: e lo dimostrano in tantissimi modi. Ma presto l'ambiente comincia a richiudersi su di loro, e crescendo sono destinati a perdere quella luce, quella bellezza che non si trova in nessun libro e non si impara in nessuna scuola. (Krishnamurti 2006, pag.19)

È l'accusa più dura che si possa rivolgere all'educazione, poiché quella luce, quella bellezza sono esattamente ciò che di più importante v'è nella vita di un essere umano, dal punto di vista di Krishnamurti; l'educazione è dunque ciò che allontana dall'essenziale. Questa considerazione, classificando la concezione corrente dell'educazione come *antieducazione*, corruzione del bambino, fa di Krishnamurti un pensatore radicale anche in campo educativo, di quelli che esigono un rovesciamento completo, un profondo ripensamento di ciò che chiamiamo educazione. Il pensiero va, ad esempio, al Tolstoj che scrive: «L'educazione rovina, non corregge gli uomini». E: «Non si può ed è assurdo voler insegnare ad un bambino e volerlo educare per la semplice ragione che è vicino più di me e di qualsiasi adulto a quell'ideale di armonia, verità, bellezza e bene a cui pretendiamo di elevarlo nella nostra superbia» (Tolstoj 1975, pag. 148). Ma il pensiero va anche alle pagine finali de *La persuasione e la rettorica* di Michelstaedter, lì dove il pensatore goriziano

denuncia la «peggior violenza» che si esercita sui bambini «sotto la maschera dell'affetto e dell'educazione civile». La diseducazione, quella che Michelstaedter chiama «educazione disonesta» (Michelstedter 1996, pag. 186, nota 1), porta progressivamente i bambini a diventare degli adulti indifferenti a ciò che fanno, a perseguire una carriera e trasformarsi in membri adattati di una società inautentica. Il bambino viene progressivamente spento attraverso i meccanismi dell'obbedienza e della lusinga, dei premi e dei castighi. Anche l'io dei bambini è una macchina, anche loro sono capaci di dire io e di essere possessivi, ma nei bambini c'è anche qualcos'altro: una apertura poetica al mondo, la capacità di relazioni sociali non mediate dallo status e dal ruolo, la freschezza dell'incontro con le cose, una creatività non ancora imbrigliata dalle regole. L'educazione spegne questa differenza: «quando preparate i vostri bambini a introdursi nella società li state preparando a essere uccisi», scrive Krishnamurti (1973, pag. 63).

Secondo la psicoanalisi, il passaggio dall'infanzia all'età adulta, attraverso l'opera dell'educazione, è il passaggio dal principio di piacere al principio di realtà, dalla ricerca del soddisfacimento immediato delle pulsioni al suo differimento in base alla situazione. Per Krishnamurti il piacere resta invece il fatto fondamentale per la comprensione della società, ossia del mondo degli adulti. «Il piacere ha costruito tutto il nostro modello sociale» (Krishnamurti 1996, pag. 114). Il bambino che si fa adulto entra in un sistema che gira intorno al piacere: cercherà il denaro, il potere, lo status; si penserà in competizione con gli altri, lotterà per cercare di essere il migliore, per ottenere il riconoscimento ed il prestigio sociale. Sarà ucciso, ha detto, usando una espressione molto forte. Ad essere uccisa in lui, per la precisione, è quella apertura ad altro. Gli occhi dei bambini, che vedono un mondo diverso, si abituano progressivamente al buio sociale, fino a smarrire la memoria stessa della luce intravista un tempo. In questo buio brancolano gli adulti, muovendosi tra le ombre

minacciose degli altri, afflitti dalla paura, dall'angoscia, dal bisogno costante di conferma, dalla ricerca disperata del potere. Fino a quando una luce, ancora, torna a brillare, e intravedono la possibilità di una vita diversa. Questa luce, come abbiamo visto, è l'amore.

Le definizioni che Krishnamurti dà dell'amore sono prevalentemente negative, e non c'è da meravigliarsene. L'amore è ciò che accade quando si quieta il meccanismo della macchina della mente; in ciò, fa pensare al *nibbana*, la cessazione del dolore che è il fine del buddhismo. Il *nibbana* non può a sua volta essere cercato, poiché desiderare il *nibbana* vuol dire ancora desiderare, e desiderare vuol dire soffrire; allo stesso modo, l'amore non può essere raggiunto da chi lo cerca. L'amore di cui parla Krishnamurti non ha nulla di romantico, di sentimentale o di filantropico. È la capacità di stare nella bellezza e nella verità di un essere umano che si è liberato dalle pastoie dell'io.

Stare nella bellezza ed amare è la condizione più alta che un essere umano possa realizzare. Possiamo considerarlo il fine dell'educazione, se pensiamo l'educazione come realizzazione della condizione di vita più alta. Il rovesciamento di cui si parlava non è soltanto nel rifiuto del modo di vivere corrente, implicito nell'amore così inteso, ma nel fatto che fine dell'educazione non è più la realizzazione piena della personalità e dell'io, come in tutta la tradizione della pedagogia moderna occidentale, da Comenio in poi, ma al contrario il superamento dell'io, il trascendimento del sé. In questo Krishnamurti si dimostra figlio dell'India. Possiamo trovare ad esempio in Gandhi un simile ideale educativo teso al superamento dell'io (cfr. Vigilante 2010), ma con una importante differenza: nel suo caso il superamento dell'io, il «ridursi a zero» (espressione ricorrente in lui) può essere ottenuto attraverso un insieme di pratiche di automortificazione e di riduzione, il *tapascarya*, che comprende l'astinenza sessuale, la povertà volontaria, la rinuncia al piacere in qualsiasi forma. È l'ideale di un essere umano che controlla totalmente il suo corpo, le sue passioni, la sua volontà, fino ad annullarsi in qualco-

sa di trascendente. Ma, come mostrano alcune vicende degli ultimi anni di Gandhi (cfr. Vigilante 2009, pagg. 237 segg.), questo ideale comporta una scissione ed un conflitto tra la parte che controlla e reprime e la parte repressa; un conflitto che può esplodere. Per Krishnamurti, il trascendimento del sé non può essere raggiunto attraverso la repressione, ma semplicemente accade, quando cessa il conflitto. E se l'espressione gandhiana «ridursi a zero» fa pensare ad una pratica violenta, nel caso di Krishnamurti possiamo pensare al semplice, naturale sbocciare dell'io oltre sé stesso.

Educazione radicale

Da quanto s'è detto, è chiara la straordinaria importanza della questione educativa, dal punto di vista di Krishnamurti. Gli esseri umani vivono una vita inautentica, e da questa inautenticità derivano i mali che affliggono il mondo: le guerre, le violenze, la sofferenza, la devastazione dell'ambiente. Questi mali, prima e più che a livello politico, vanno affrontati a livello individuale. Avremo un mondo nuovo solo quando avremo nuovi individui. Gli adulti sono così chiamati a compiere quel difficile lavoro su sé stessi accennato nelle pagine precedenti, un lavoro di autoeducazione nel quale le indicazioni provenienti dal di fuori sono poco utili: ognuno deve fare da sé la strada dentro sé stesso, individuare le radici della violenza ed estirparle. Nel caso dei bambini, invece, è possibile intervenire da subito perché la violenza non metta radici, contrastare fin da subito la formazione della macchina dell'io. Poiché, come sappiamo, l'educazione corrente è socializzazione, l'intervento che spegne nel bambino la differenza, l'apertura ad altro, e lo adatta a vivere in una società fondata sull'egoismo e la competizione, l'educazione autentica – ma meglio sarebbe chiamarla radicale, per il suo andare alle radici delle contraddizioni dell'io e della società – non può che essere diametralmente opposta a quella corrente. Per quanto il pensiero di

Krishnamurti sia difficile da inquadrare, la sua riflessione pedagogica ha innegabili punti di contatto con alcune proposte della pedagogia libertaria ed antiautoritaria, da Alexander Neill a Illich e Paulo Freire. Se se ne differenzia, è per il suo essere assolutamente svincolata da qualsiasi ideologia, sia essa la psicoanalisi o il cristianesimo o il marxismo.

Il modo sbagliato di affrontare le questioni educative è quello di prendere la società così com'è e di chiedersi in quale modo le nuove generazioni possono efficacemente essere messe in grado di parteciparvi, rendendole al contempo più avanzate. Questo avanzamento chiesto alle nuove generazioni deve avvenire nel solco dei valori e dell'impostazione di fondo della società stessa. Nel caso di una società capitalistica, si chiede all'educazione di contribuire a far sì che la società sia sempre più competitiva. In primo piano viene la formazione intellettuale, o meglio l'acquisizione di contenuti culturali misurabili. Organismi appositi confrontano la quantità di contenuti culturali acquisiti dagli studenti nei diversi paesi, ed in base ai risultati i singoli governi traggono conclusioni più o meno rassicuranti sulla competitività dei propri sistemi educativi.

Per Krishnamurti educare alla competizione vuol dire educare alla violenza ed alla guerra. Le due cose sono indissolubili. Non esiste qualcosa come una buona competizione. La logica competitiva è per natura una logica violenta che conduce alla guerra; e d'altra parte, occorre notare, la logica competitiva è implicita nello stesso carattere statale dell'istruzione pubblica. Nonostante le belle parole sull'apertura e la cooperazione internazionale, gli Stati non riescono a pensarsi che in uno scenario di competizione economica e politica, ed i sistemi educativi non possono essere immuni da questa prospettiva limitata. L'educazione, anche in uno scenario di globalizzazione, resta una faccenda nazionale, mentre per Krishnamurti tra gli scopi di un'educazione autentica c'è quello di superare tutte le distinzioni create dalla mente, e tra queste anche i confini nazionali (oltre a

quelli di classe e razziali) (cfr. Krishnamurti 1981, pag. 83).

Occuparsi di educazione vuol dire occuparsi di un problema che viene prima ed è ben più decisivo di quello della competitività di una società: quello del significato della vita. D'altra parte, non è possibile porsi il problema del significato della vita senza essere al di fuori dell'influenza di qualsiasi autorità, «compresa l'autorità della religione organizzata» (ivi, pag. 24). Questa è una condizione che non si verifica nella scuola pubblica, nella quale si avverte il peso di non poche autorità, compresa quella stessa della religione. Per fare educazione radicale occorre una scuola radicale, ma una scuola radicale, per definizione, non può essere una scuola pubblica. È per questo che Krishnamurti ha fondato una serie di scuole ispirate alle sue idee in India, Inghilterra (la Brockwood Park, fondata nel 1969 nello Hampshire), negli Stati Uniti (la Oak Grove School, in California) ed in Canada (la Wolf Lake School). I governi non sono interessati, per Krishnamurti, a formare persone complete, in grado di comprendere sé stesse e di vivere una vita piena. Hanno bisogno, invece, di specialisti, di persone che sappiano dedicarsi a compiti circoscritti inserendosi nel sistema senza porsi troppi problemi.

L'educazione radicale non è, dunque, mera formazione intellettuale ed acquisizione di contenuti culturali. Ad essa si contrappone, usualmente, la formazione morale (il cuore, oltre la mente). Se per formazione morale tuttavia si intende la trasmissione di una serie di valori ed ideali, di un dover essere al quale l'educando dovrà progressivamente adeguarsi, quella di Krishnamurti non è nemmeno formazione morale. Essa ha a che fare con il bene e con il diventare buoni, ma non con la trasmissione di un sistema di valori, che ha un carattere inevitabilmente ideologico, e meno che mai con il dovere, che come sappiamo introduce un conflitto nel seno dell'essere umano. Si tratta di qualcosa che ha a che fare tanto con l'intelligenza quanto con la morale, tanto con la mente quanto con il cuore, ma che non è formazione intellettuale intesa come acquisizione

di nozioni e contenuti culturali o esercizio di facoltà circoscritte né formazione morale intesa come trasmissione di un sistema di valori. È qualcosa che va più a fondo: l'acquisizione di una attitudine esistenziale, della capacità di interrogarsi profondamente su sé stessi e sulla vita, di vivere intensamente il presente e di aprirsi autenticamente al mondo ed agli altri. Quando ciò accade, come abbiamo visto, c'è l'amore autentico, al di là del sentimentalismo; ma c'è anche l'autentica intelligenza. Nel linguaggio di Howard Gardner (1999), potremmo dire che Krishnamurti si preoccupa prevalentemente della intelligenza esistenziale e di quella interpersonale, considerandole fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza interpersonale e di una autentica, autonoma coscienza morale. L'uomo che è capace di guardarsi dentro e di entrare in contatto con la vita – poiché l'intelligenza esistenziale non è un astratto interrogarsi su problemi teorici, ma una ricerca attiva di una vita più vera ed intensa – è anche capace di guardare l'altro con uno sguardo privo di giudizio, che riesce ad accettare e comprendere.

Per poter aiutare l'educando a trovare la propria autenticità, l'educatore dev'essere a sua volta un individuo che si è liberato dall'inautenticità, o che è sulla via di farlo. Deve avere la capacità di comprendere a fondo la personalità delle persone che educa, ma prima ancora deve essere in grado di guardare a fondo dentro sé stesso. L'intensità dello sguardo è la prima qualità che si richiede ad un educatore: una competenza esistenziale che viene prima di qualsiasi tecnica educativa o didattica. Chi è capace di questo sguardo è anche in grado di entrare con l'altro in una relazione che non sia di dominio. Il desiderio di dominare per Krishnamurti si insinua anche nelle relazioni di servizio e di aiuto, prima fra tutte quella educativa. L'educatore, anche quello meglio intenzionato, si trova prima o poi di fronte alla tentazione di controllare e di condizionare l'educando e finisce inevitabilmente per giudicarlo in base alle proprie personali convinzioni; in questo modo, scrive Krishnamurti, «inevitabilmente

creiamo barriere e ostacoli nella nostra relazione con lui e nella sua relazione col mondo» (Krishnamurti 1981, pag. 33). Queste barriere fanno sì che le situazioni educative siano spesso situazioni di sofferenza. Nelle scuole il rapporto tra docenti e studenti ha costantemente sullo sfondo la minaccia: del brutto voto, della bocciatura, del provvedimento disciplinare. L'istituzione chiede allo studente di assumere alcuni comportamenti, e prevede una serie di sanzioni nel caso in cui non si adegui. Affinché queste sanzioni abbiano qualche efficacia, occorre che lo studente in qualche modo ne abbia paura. L'altro aspetto che fa ombra nel rapporto tra docente e studente è la comparazione. Attraverso il voto, gli studenti sono classificati in bravi e meno bravi. Questa classificazione normalmente dovrebbe riguardare soltanto la performance, il fatto di aver studiato o meno una determinata porzione di programma, ma quasi inevitabilmente finisce per coinvolgere l'intera personalità degli studenti: non vi sono più studenti che hanno avuto performance brillanti o meno brillanti, ma semplicemente studenti brillanti e meno brillanti. Quello che è davvero lo studente, al di là del suo rendimento, passa sullo sfondo, fino a scomparire.

Per Krishnamurti le scuole devono essere luoghi piacevoli, nei quali alcune persone, gli insegnanti, aiutano altre persone, gli studenti, a crescere nel bene, nella verità, nella bellezza, ed a cercare la felicità. Ogni ombra di violenza dev'essere rimossa dalla relazione educativa. La paura deve lasciare il posto al rispetto rigoroso per la personalità dello studente, e la comparazione all'accettazione ed alla comprensione profonda della differenza individuale. Un insegnante autentico è una persona che si è liberata, o si sta liberando, dal pensiero con le sue dolorose distinzioni. La comparazione, la distinzione degli alunni in base al merito, non è che un portato del pensiero, ed inevitabilmente conduce alla sofferenza. Essa è possibile fin a quando l'insegnante si pensa come essere separato dallo studente: ne è il giudice, colui che dall'alto valuta e misura. Una relazione educati-

va autentica invece per Krishnamurti dev'essere fondata sull'affetto, sulla comprensione e sulla cooperazione:

> Per studiare, apprendere e agire, è necessaria una cooperazione tra il maestro e lo studente. Entrambi sono coinvolti in queste cose. L'insegnante può conoscere molte materie e fatti. Se, nel comunicarli allo studente, non vi è la caratteristica dell'affetto, ciò diventa una lotta tra i due. (Krishnamurti 1983, pag. 111)

L'insegnante e lo studente sono semplicemente «due persone che studiano, apprendono e agiscono insieme» (ivi, pag.112). Entrambi sono impegnati in uno stesso studio, quello di sé stessi; ed è qui, nota Krishnamurti, che «cessa l'autorità» (ivi, pag. 111). Nelle scuole fondate da Krishnamurti, questa comunione è rafforzata dal fatto che studenti e docenti vivono nella scuola, formando una sola comunità.

La scuola, se vuole contribuire alla creazione di una società libera dalla violenza, deve essere il luogo in cui è possibile sperimentare relazioni umane profonde, fondate sul rispetto, la comprensione, l'accettazione dell'altro. Ciò è possibile anche sperimentando attività nuove, differenti dalla routine lezione-studio-verifica, modi diversi di incontrarsi e di impegnarsi nel confronto con la dimensione esistenziale e spirituale. Nella Brockwood Park School, ad esempio, sono stati introdotti il *K-time* e l'*Inquiry-time*. Il primo è un incontro settimanale di un gruppo ristretto di studenti della durata di quarantacinque minuti. Inizialmente gli studenti si confrontavano con l'insegnamento di Krishnamurti, ma in in seguito, in modo più aderente agli insegnamenti del fondatore, è stato dedicato alla libera discussione di questioni esistenziali. L'Inquiry time è una riunione plenaria degli studenti, anch'essa dedicata al libero approfondimento di questioni esistenziali, filosofiche o psicologiche (Morelli 2009, pag. 94).

Pur senza dichiararsi libertarie o antiautoritarie (perché, benché vi siano molti punti di contatto tra Krishnamurti e il pensiero anar-

chico, quest'ultimo resta dal suo punto di vista un'ideologia; e dichiararsi anti-autoritari vuol dire assecondare la logica dualistica e contrappositiva propria della mente), le scuole ispirate all'insegnamento di Krishnamurti sono strutturate in modo tale da distribuire la responsabilità in tutto il corpo degli insegnanti, ridimensionando l'autorità del dirigente. Difficilmente può essere realmente educativa una scuola di massa, nella quale gli studenti sono soltanto numeri, ed i docenti dei burocrati del sapere (Krishnamurti 1958, cap. V). Al centro di una scuola realmente educativa devono esserci lo studente, accettato e compreso nella sua irripetibile individualità, e un insegnante appassionato, che abbia la piena consapevolezza del grande significato sociale (e anche politico) del suo lavoro. La scuola è un luogo piccolo, su misura umana, nel quale alcune persone si raccolgono, distanziandosi dal mondo esterno, per interrogarsi su sé stessi e sulla verità e per sperimentare relazioni umane non violente. Questo distacco non è isolamento, poiché nel qui e nell'ora di una situazione educativa si avviano processi che investono il mondo intero, si vive la responsabilità per il mondo di domani, che dovrà essere libero dalla violenza e dal dominio.

Conclusione

La riflessione di Krishnamurti sull'educazione rappresenta una provocazione per la tradizione pedagogica, per due ragioni. La prima è il suo netto rifiuto dell'autorità, per il quale Krishnamurti ha comunque dei predecessori in rappresentanti della pedagogia libertaria come Tolstoj o Alexander Neill: e si inserisce dunque in una tradizione della pedagogia occidentale, sia pure minoritaria. La seconda provocazione riguarda la concezione negativa dell'io e l'idea che esso debba essere trasceso. In questo, Krishnamurti si distacca da tutta la pedagogia occidentale, che considera fine dell'educazione la realizzazione di un io saldo e sicuro di sé. Dal punto di vista di Krishnamur-

ti, questa finalità è contraddittoria, poiché l'io è intrinsecamente sofferente, disarmonico, incapace di felicità e di gioia. Si instaura così una singolare dialettica tra umanesimo ed antiumanesimo. L'umanesimo, che afferma la centralità dell'io nel mondo, favorisce quella separazione a causa della quale l'io stesso diventa debole, sofferente, preda della paura e dell'angoscia. Al contrario l'antiumanesimo, che depotenzia il soggetto, abbassa le pretese dell'io e si spinge fino a negarlo, apre la strada all'armonia, all'integrazione dell'essere umano nel mondo ed alla fine del conflitto con l'altro. L'annullamento dell'io, fine ultimo dei mistici di ogni tempo, non ha tuttavia in Krishnamurti a che fare con nessuna ascesi, non comporta la negazione del corpo o la rinuncia alle passioni. L'io non deve negarsi per fare spazio a Dio, poiché questo Dio non è che l'ennesima proiezione del nostro io. Più che negarsi, l'io sboccia, si apre e fiorisce.

Il problema centrale di tutta la riflessione – filosofica, religiosa, pedagogica – di Krishnamurti è quello della violenza. È anche uno dei problemi con i quali si è confrontata e si confronta la pedagogia. All'educazione si attribuisce il compito di rendere migliore il mondo migliore aiutando le nuove generazioni a non compiere gli errori di quelle che le hanno precedute. Questo nobile intento è tuttavia reso superficiale dal fatto che le vecchie generazioni, che hanno saldamente in mano il potere, non consentono alcun radicale cambiamento di mentalità. Consideriamo il problema ambientale. È un dato di fatto che la violenza umana nei confronti della natura sta mettendo seriamente a rischio l'esistenza stessa del pianeta. Di fronte a questo rischio concreto si escogita l'*educazione ambientale*, con l'intento di educare le nuove generazioni ad un atteggiamento più rispettoso nei confronti della natura. Ma è sufficiente un cambiamento di atteggiamento dei singoli, lasciando immutato il sistema capitalistico ed industriale che sta distruggendo l'ambiente? Basta che le nuove generazioni imparino a non gettare cartacce nei giardini ed a fare la raccolta differenziata, perché tutto vada a posto? Per

rispondere al dramma dei conflitti armati, si educa alla pace: cosa importante e giusta, ma che viene tollerata fino a quando non giunge a mettere in discussione l'esistenza dell'esercito ed il diritto dello Stato di difendere i propri interessi ricorrendo alla violenza. Per affrontare i conflitti interpersonali, si educa alla soluzione nonviolenta dei conflitti: anche questa una cosa utile ed importante, ma che non si spinge fino a discutere e mandare in crisi la struttura competitiva della scuola pubblica, che è all'origine di molti conflitti.

Per Krishnamurti, è necessario andare più a fondo. Perché c'è la violenza? Perché i popoli si combattono? Perché la società è conflittuale? Perché l'essere umano fa guerra alla natura? C'è nell'essere umano un istinto di morte, un istinto che lo conduce verso la distruzione dell'altro, ed al tempo stesso lo rende infelice. Ma c'è anche la possibilità della gioia, della felicità, della liberazione.

L'educatore avverte su di sé la responsabilità di consegnare alle nuove generazioni la cultura del passato affinché non si disperda. È in un certo senso uno strumento che la tradizione usa per perpetuare sé stessa. La tradizione culturale viene ordinata ed organizzata in saperi disciplinari, codificata in manuali, presentata in programmi di studio organici. Ora, in questa tradizione c'è molta violenza. C'è ovunque, ad esempio, la separazione tra l'io e il mondo; c'è la giustificazione della guerra; c'è la visione strumentale della natura; c'è la concezione della conoscenza come dominio (e insieme a queste cose c'è, certo, anche la bellezza della vera poesia, la freschezza del sentimento religioso autentico, la ricerca appassionata della verità). La scuola perpetua e giustifica quella che potremmo chiamare la struttura concettuale dell'Occidente, che ha le sue fondamenta nella concezione greco-cristiana del mondo. Tra i suoi aspetti c'è la rigorosa separazione tra l'uomo e l'animale, tra mondo umano e mondo naturale, con la sottomissione del secondo al primo. Dal punto di vista di Krishnamurti questa è una delle infinite distinzioni e contrapposizioni operate dalla mente, che giungono poi a fissarsi nella

cultura e danno vita ad una Weltanschauung. Ciò che va fatto è un delicato lavoro di smontaggio di questi impliciti culturali, andando al contempo alla loro base psicologica: interrogare la cultura, ma prima ancora sé stessi, sondare il fondo delle nostre paure, osservare la nostra mente, verificare sempre tutto da capo. Si tratta di disorganizzare, rivedere, ripensare la tradizione organizzata in discipline e saperi.

Educare, dunque, non può più essere una operazione di trasmissione, ma dovrà consistere in qualcosa di più complesso: un inesausto interrogare che parte dalla prima di tutte le domande: chi sono io? Il sapere di cui abbiamo bisogno più di qualsiasi altro è il sapere di sé. Come ha osservato Aldo Visalberghi, uno dei pochissimi pedagogisti italiani che si sono confrontati con Krishnamurti, questa ricerca di sé può avvantaggiarsi del contributo delle scienze umane, che offrono importanti elementi di conoscenza dell'uomo (Vilsalberghi 1958). Resta tuttavia una ricerca che ha limitatamente a che fare con libri e teorie e passa attraverso l'interrogarsi, l'osservazione di sé, la meditazione. In questo l'educatore può condurre solo fino a un certo punto l'educando. Può e deve aiutarlo a guardare in sé stesso, può e deve allontanarlo dalla paura e dalla violenza, ma non può trasmettergli la conoscenza di sé. Il sapere autentico, il sapere di sé, è un sapere che nessuno può darci.

Quella di Krishnamurti è una pedagogia della responsabilità, un appello rivolto ad ognuno affinché tracci da sé il suo sentiero nella terra della verità. Non occorre farsi illusioni sulla possibilità che un tale appello venga accolto realmente. La società industriale e capitalistica distrae sistematicamente, tiene gli individui in uno stato costante di divertimento in senso pascaliano, ed è straordinariamente efficace nel deformare secondo la sua logica anche le più radicali contestazioni. È così che il pensiero di Krishnamurti rischia di diventare un sentiero tracciato tra gli altri, un pensato rassicurante, perfino ideologico, che non impegna realmente nessuno. Estraneo al

mondo accademico, Krishnamurti scivola sempre più nella galassia New Age, una delle tante fedi che ha criticato per tutta la vita. Un pensiero che afferma la futilità delle identità, del dirsi italiani o europei o cristiani o buddhisti, che attacca ideologie, icone, istituzioni, che riporta costantemente tutto al grado zero dell'io e della mente, suscita inevitabilmente due reazioni: o lo si ignora, o lo si depotenzia (ed equivoca). Chi voglia prenderlo sul serio, può scoprire nella radicalità del suo pensiero una sfida salutare per pensare da capo i nostri impliciti filosofici, politici, religiosi e pedagogici.

Bibliografia

Gardner H. (1999), *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.
Hesse H. (1961), *Siddharta*, in *Opere scelte*, Mondadori, Milano.
Krishnamurti J. (1911), *At the feet of the Master*, Rajput Press, Chicago.
Krishnamurti J. (1958), *L'educazione e il significato della vita*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze.
Krishnamurti J. (1969), *La prima ed ultima libertà*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Krishamurti J. (1973), *Libertà dal conosciuto*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Krisnamurti J. (1981), *Education and the significance of life*, Harper Collins, New York.
Krishnamurti J. (1983), *Lettere alle scuole*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Krishnamurti J. (1996), *Sull'amore e la solitudine*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Krishamurti J. (2006), *Liberarsi dai condizionamenti*, tr, it., Mondadori, Milano.
Krishnamurti J. (2007), *Questa luce in se stessi. La vera meditazione*,

tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Lutyens M. (1990), *La vita e la morte di Krishnamurti*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.
Michelstaedter C. (1996), *La persuasione e la rettorica*, Adelphi, Milano.
Morelli S. (2009), *Educare alla vita. Il caso della Brockwood Park School*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, Interfacoltà di Scienze Politiche e Lettere e Filosofia, anno accademico 2008/2009.
Sciascia L. (1987), *Prefazione*, in G. Rensi, *Lettere spirituali*, Adelphi, Roma.
Tolstoj L. (1975), *Quale scuola?*, tr. it., Emme Edizioni, Milano.
Vigilante A. (2009), *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, Levante, Bari.
Vigilante A. (2010a), *Educare a non avere paura. Nota su Krishnamurti (e Michelstaedter)*, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, Università degli Studi di Bari, a. XII, n. 9, pp. 487-495
Vigilante A. (2010b), *La pedagogia di Gandhi*, Edizioni del Rosone, Foggia.
Visalberghi A. (1958), *Prefazione*, in J. Krishnamurti, L*'educazione e il significato della vita*, La Nuova Italia, Firenze.

Indice